

i cultura

educació

Revista Mallorquina de **Pedagogia**

4
12

educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura
educació	i	cultura

Universitat de les Illes Balears

15

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

15

Palma, 2002

Universitat de les Illes Balears
Departament de Ciències de l'Educació

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 15. 2002
Revista del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas
Consell de Redacció: M. Carme Fernández Bennàssar, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume, Eduard Rigo Carratalà, Bernat Sureda Garcia, Jaume Sureda Negre

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Ciències de l'Educació. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07071 Palma

Es prega als autors que enviïn un extracte de l'article d'un màxim de deu línies en la llengua de l'article i, si és possible, també en anglès

© del text: els autors, 2002

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07071 Palma (Illes Balears)

Impressió: Planogràfica Balear, SL. Carrer dels Licorers, solar 164. Polígon Can Rubiol. Marratxí

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes, sense el permís dels titulars del *copyright*.

Sumari

Els principis professionals de Francesc Manuel de los Herreros Schwager.....	7
M. Neus Garcia Ferrer	
Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931).....	15
Xavier Motilla Salas	
Reforma urbanística i modernització pedagògica en la Mallorca d'inicis del segle XX.....	31
Francesca Comas Rubí	
Joan Monserrat Parets: Correspondencia ideològica de un socialista	43
Rafael Garcerán Aulet	
Els escrits de Gabriel Alomar a <i>Vida socialista</i>	63
Catalina M. Vilanova Ripoll	
Baltasar Champsaur Sicília i la Institució Mallorquina d'Ensenyament	71
Cristina Martí Úbeda	
Estudio cualitativo de los menús de las escuelas infantiles de Palma (1998-2000)	87
M ^a del Carmen Fernández Bennàssar y Roser Mir Ramonell	
La inmigración: entre la visión económica y cultural. Análisis de un medio masivo de comunicación	101
Rocío Rueda Ortiz	
El Aula Hospitalaria de Son Dureta: orígenes y desarrollo	119
M ^a del Carmen Fernández y Joana Colom	
La educación sexual como recurso en la prevención de la violencia hacia las mujeres	131
Juan Ferrer Riera	
Violencia y conflictividad escolar	147
Juan Jiménez Castillo	

Com cal enfocar la disciplina des de la perspectiva de l'educació per a la pau	165
Sebastià Barceló Castillo	
Transmissió de valors socials a través de l'esport	177
Pere Palou Sampol, Pere Antoni Borràs Rotger i Francesc Xavier Ponsetí Verdaguer	
La evaluación instruccional: una herramienta para la evaluación formativa del profesor	189
Adela Descals Tomás y Francisco Rivas Martínez	
El procés de negociació o el desenvolupament dels acords de treball en una recerca-acció	201
Maria Rosa Rosselló Ramon	
La orientación y la tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes	215
M. Teresa Adame Obrador	
Estudi de la freqüència fonamental de la població mallorquina catalanoparlant de sis a deu anys.....	233
Esperança Mulet Alcover i Xavier Granados Coll	
Interessos professionals i satisfacció d'una mostra d'estudiants de Psicopedagogia	243
M. Femenias Andreu i J. M. Sánchez González	
La formació en centres per atendre la diversitat	253
Begoña de la Iglesia Mayol	
L'escola narrada: el diari d'una mestra com a document de reflexió sobre la pràctica.....	265
Ferran Carreras Tudurí	
Normes de publicació	289

**Els principis
professionals de
Francesc Manuel
de los Herreros
Schwager**

M. Neus Garcia
Ferrer
*IES Santa Maria
d'Eivissa / Extensió de
la Universitat de les
Illes Balears a Eivissa
i Formentera*

Educació i Cultura
(2002), 15:
7-13

Els principis professionals de Francesc Manuel de los Herreros Schwager

Francesc Manuel de los Herreros Schwager's professional beginnings

M. Neus Garcia Ferrer

IES Santa Maria d'Eivissa / Extensió de la Universitat de les Illes Balears
a Eivissa i Formentera

Resum

En aquest article identifiquem els factors, especialment els personals, que propiciaren que Francesc Manuel de los Herreros ocupàs, al segle XIX, els càrrecs de director i catedràtic de l'Institut Provincial de les Balears. Al costat de qualitats com una gran capacitat de treball, intel·ligència i tenacitat, en reconeixem d'altres que, en general, solen restar oblidades i que contribuïren de forma decisiva a conduir-lo a l'èxit professional.

Summary

In this article we identify the factors, specially the personal ones, that caused that Francesc Manuel de los Herreros became, in the nineteenth century, director and professor at the Local Institute of the Balearic Islands. Besides some qualities such as his working capacity, intelligence and tenacity, we should recognise many others which, in general, are usually forgotten and which contributed decisively to his professional success.

Tots sabem que Francesc Manuel de los Herreros fou director i catedràtic de Psicologia, Lògica i Filosofia Moral,¹ de l'Institut Provincial durant dècades; però, quin fou el camí que hagué de recórrer per arribar a ocupar aquests càrrecs? D'aquest període, prou aclaridor, tracten aquestes línies.

El 1836, Francesc Manuel de los Herreros Schwager, nascut a El Pedernoso (Cuenca), obtingué el seu primer destí docent a Maó.² Tenia tan sols dinou anys i ja estava

¹ El nom de l'assignatura, així com el contingut, variava segons els diversos plans d'estudis. Aquí ens referim a l'assignatura que consta al document: *Quadre de les assignatures que abraça l'ensenyament d'aquest Institut en el curs acadèmic de 1874 a 1875, amb expressió dels professors que les tenen al seu càrrec, caràcter amb què se n'ocupen i auxiliars nomenats per substituir-los en absències i malalties, d'acord amb allò previngut a l'article 5è de l'Ordre Circular expedida pel Ministre de Foment, amb data 20 de setembre de 1869, lligall 6.879, a l'Arxiu General de l'Administració.*

² *Full de Serveis i mèrits literaris de D. Francesc Manuel de los Herreros i Schwager, datat a Palma el 5 d'octubre de 1861, lligall C-14.866, TOP 31/14, 4.885/34, a l'Arxiu General de l'Administració.*

en possessió del títol de Batxiller en Filosofia.³ Es tractava d'una càtedra gratuïta d'Aritmètica i Geometria aplicades a les Arts, instal·lada i subvencionada per l'Ajuntament d'aquesta vila.⁴ No va cobrar pel seu treball cap tipus de remuneració econòmica. A l'època, no era infreqüent que els mestres i professors començassin la seva carrera docent ocupant llocs de feina de manera gratuïta. A canvi, es donaven a conèixer, adquirien una certa experiència i escrivien les primeres línies del seu currículum.

Tan sols va romandre un any, Francesc Manuel de los Herreros, en aquest primer destí a Maó. Marxà a Mallorca i començà a treballar com a oficial primer a la Diputació Provincial.⁵ Probablement, aquest destí li va permetre ocupar el càrrec de vocal i secretari de la Junta d'Estadística de les Balears,⁶ i donar a conèixer les seves aptituds.

El 1842, accedí al primer destí docent remunerat. Es tractava d'una de les places de professor de l'antiga Escola Normal Seminari de Mestres de les Balears. Impartí, fins a 1849, classes de Matemàtiques i Física, a les quals s'afegiren el 1846 les de Geografia. El 1842 assolí també el primer càrrec directiu, encara que sense cobrar cap tipus de salari. Fou nomenat secretari de la Comissió Superior d'Instrucció Primària de les Balears.⁷ Malgrat tot, seguí treballant com a oficial primer a la Diputació Provincial.⁸

Des de 1844, i de forma reiterada, començà a prendre part, com a jutge i qualque vegada com a president, dels tribunals d'exàmens per al títol de Mestre i Mestra d'Instrucció Primària i tribunal d'oposicions de Magisteri.⁹

Podem comprovar que els primers anys no foren tan fàcils com en un principi hauríem pogut suposar, i és que encara està vigent en molts de nosaltres la imatge estereotipada que, al segle XIX, totes les persones que tenien estudis superiors trobaven, ràpidament i sense haver de superar gaire obstacles, un lloc de feina de reconegut prestigi a la societat d'aleshores.

La seva gran oportunitat arribà el 1845, comptava vint-i-vuit anys. Fou nomenat director interí de l'Institut Provincial i professor substitut de Lògica. El càrrec de director

³ Aquesta dada l'hem extreta del document esmentat anteriorment. En altres documents consta que estava en possessió dels títols de Batxiller en Ciències i Llicenciat en Filosofia i Lletres. Vegi's: *Quadre de les assignatures que abraça l'ensenyament d'aquest Institut en el curs acadèmic de 1874 a 1875, amb expressió dels professors que les tenen al seu càrrec, caràcter amb què se n'ocupen i auxiliars nomenats per substituir-los en absències i malalties, d'acord amb allò previngut a l'article 5è de l'Ordre Circular expedida pel Ministre de Foment, amb data 20 de setembre de 1869*, lligall 6.879, a l'Arxiu General de l'Administració.

⁴ Anys després, Francesc Manuel de los Herreros contribuï a la instal·lació d'una Escola completa de Nàutica a Maó: el mes de setembre de 1854, la Junta de Comerç de Menorca elevà una instància a la Reina sol·licitant l'establiment d'una Escola completa de Nàutica a Maó. Aquesta proposta comptà amb l'informe favorable de la Diputació Provincial de Balears i del director de l'Institut provincial. Per Reial Ordre de 15 d'abril de 1855, el Govern donà llum verda a aquest projecte, amb la condició que havia d'entrar en funcionament el primer d'octubre de 1855.

Vegi's:

Còpia de l'Ofici dirigit pel Governador de Balears al Batlle i Ajuntament Constitucional de Maó, datat a Palma l'1 de maig de 1855, està firmat pel secretari, Benet Pons i Fàbregues, i té el vistiplau del batlle, Joan Mercadal, lligall 6.879, a l'Arxiu General de l'Administració.

⁵ *Boletín Oficial Balear*, núm. 1.483, dimarts 23 d'agost de 1842.

⁶ *Full de Serveis i mèrits literaris de D. Francesc Manuel de los Herreros i Schwager*, datat a Palma el 5 d'octubre de 1861, lligall C-14.866, TOP 31/14, 4.885/34, a l'Arxiu General de l'Administració.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Boletín Oficial Balear*, núm. 1.795, dijous, 15 d'agost de 1844.

⁹ *Full de Serveis i mèrits literaris de D. Francesc Manuel de los Herreros i Schwager*, datat a Palma el 5 d'octubre de 1861, lligall C-14.866, TOP 31/14, 4.885/34, a l'Arxiu General de l'Administració.

l'ocupà interinament fins que el 31 d'abril de 1849 fou nomenat amb caràcter definitiu. Pel que respecta a la càtedra de Lògica, el 15 de setembre de 1846 l'ocupà amb caràcter interí, i, el 28 d'octubre de 1847, en propietat. Romangué en aquesta càtedra fins el primer de desembre de 1857, en què passà a ocupar-ne una de Matemàtiques.¹⁰

Substitut, interí, definitiu: categories professionals que encara avui en dia estan vigents.

Cal centrar la nostra atenció en els esdeveniments que es produïren en la seva vida professional, just abans de ser nomenat director de l'Institut amb caràcter definitiu. A partir del 23 de març de 1847, fou individu de número de la Reial Societat Econòmica Mallorquina d'Amics del País. Un any després cedí a l'Institut una col·lecció d'invertebrats, minerals i fòssils, i, el 1849, adquirí dos armaris destinats al gabinet d'Història Natural¹¹ (aquestes donacions no eren del tot desinteressades, com ho demostra el fet que figurin com a mèrits als seus fulls de serveis i mèrits). Però el projecte més destacat fou la seva contribució a la instal·lació de l'Acadèmia Provincial de Ciències i Lletres, creada per RO de 28 de juny de 1848.¹² La tasca docent d'aquest centre es dirigí al públic adult amb conferències i debats, també s'hi impartiren classes nocturnes de matèries que no es donaven en aquella època a l'Institut.¹³ Al llarg dels cursos 1849-50 i 1850-51, Francesc Manuel de los Herreros hi impartí gratuïtament classes de Geometria i Mecànica aplicades a les Arts.¹⁴

Tots aquests mèrits culminaren amb l'obtenció de les places de catedràtic de Lògica (RO 28 d'octubre de 1847) i director (RO 31 d'abril de 1849) de l'Institut Provincial amb caràcter definitiu.¹⁵

A principis de la dècada dels cinquanta se succeeixen els nomenaments. Durant el curs 1850-51, ocupà el càrrec de director de l'Escola Normal i el curs següent l'ocupà de forma gratuïta; a més a més, hi féu classes de Matemàtiques i Dibuix Lineal.¹⁶ Quan l'Escola de Nàutica fou agregada a l'Institut Provincial (RD de 20 de setembre de 1850), Francesc Manuel de los Herreros passà a dirigir-la, impartint-hi classes de segon any de Matemàtiques i, per complement, de Cosmografia i Geografia Política.¹⁷ A partir del 23 de setembre de 1852, ocupà el càrrec de secretari de la Societat Mallorquina d'Amics del País.¹⁸

A la meitat de la dècada i abans de complir els quaranta anys, el seu prestigi professional estava ja prou consolidat. Fou requerit, aquesta vegada cobrant,¹⁹ des de 1854 fins a 1857, per ocupar el càrrec de vocal de la Comissió superior d'Instrucció Primària de

¹⁰ Ibídem.

¹¹ Ibídem.

¹² Ibídem.

¹³ SUREDA GARCÍA, B. (1998). *L'educació a les Balears en el segle XIX*, Edicions Documenta Balear, Palma de Mallorca, pàg. 23.

¹⁴ *Full de Serveis i mèrits literaris de D. Francesc Manuel de los Herreros i Schwager, datat a Palma el 5 d'octubre de 1861*, lligall C-14.866, TOP 31/14, 4.885/34, a l'Arxiu General de l'Administració.

¹⁵ Ibídem.

¹⁶ Ibídem.

¹⁷ Ibídem.

¹⁸ Ibídem.

¹⁹ Suposam que va cobrar, perquè, al full de serveis esmentat, no consigna aquest servei a l'apartat de "Destins i comissions duts a terme gratuïtament en servei de l'ensenyament", com ho havia fet quan fou secretari els anys 1842, 1843 i 1845 d'aquesta mateixa institució.

les Balears, i, des de 1857, el de vocal de la Junta d'Instrucció Pública.²⁰ El 1857, fou designat vocal i secretari de la Comissió Auxiliar de les Balears, encarregada de donar publicitat dels productes agrícoles de les Illes a l'Exposició Agrícola del Regne.²¹ El 1857 i el 1860, ocupà el càrrec de vocal de la Junta Provincial del Cens de Població.²² Durant els cursos 1856-57 i 1857-58, s'encarregà de la càtedra de Matemàtiques a l'Escola Industrial de Palma; després de la seva supressió, passà a impartir classes d'Elements de Topografia a l'Institut provincial.²³

Resumint, els camins que conduïren Francesc Manuel de los Herreros Schwager a dirigir l'Institut provincial al llarg de dècades foren, per una part, la seva bona disposició a acceptar tots els càrrecs docents i directius que se li presentaven, encara que no estiguessin remunerats, d'aquesta manera adquiria experiència docent, iniciava o completava el seu currículum professional i donava a conèixer la seva vàlua com a professor.

Tampoc no podem oblidar el factor sort o oportunitat: quan es crearen nous centres educatius o es produïren canvis significatius dins el camp de la legislació educativa, ell tenia la titulació adequada, l'edat i l'experiència oportunes i estava convenientment relacionat. Així, el 1842, quan es creà l'Escola Normal de Mestres, ell hi accedí amb una plaça de professor, i quan, el 1845, fou aprovat el Pla Pidal i l'Institut passà a dependre de la Diputació i a regir-se per la legislació vigent, Francesc Manuel de los Herreros accedí als càrrecs de director i professor.

També hem d'afegir certes dosis d'intuïció per triar els treballs més adients, una bona capacitat per relacionar-se amb els altres, i una, més que evident, capacitat de reunir els mèrits oportuns per integrar el seu currículum; ja hem esmentat que la col·lecció d'invertebrats, minerals i fòssils i els armaris que cedí a l'Institut no eren cessions del tot desinteressades, atès que figuraven com a mèrits als seus fulls de serveis.

Finalment, cal destacar que era una persona intel·ligent, molt treballadora, tenaç i amb certes dosis d'ambició personal, atès que, una vegada a la dècada dels cinquanta, quan ja gaudia de prestigi professional, se seguí esforçant per continuar progressant en aquest àmbit.

²⁰ *Full de Serveis i mèrits literaris de D. Francesc Manuel de los Herreros i Schwager, datat a Palma el 5 d'octubre de 1861*, lligall C-14.866, TOP 31/14, 4.885/34, a l'Arxiu General de l'Administració.

²¹ *Ibídem*.

²² *Ibídem*.

²³ *Ibídem*.

Bibliografia

a) Llibres:

SUREDA GARCÍA, B. (1998). *L'educació a les Balears en el segle XIX*, Edicions Documenta Balear, Palma de Mallorca.

b) Butlletins Oficials:

— *Boletín Oficial Balear*, núm. 1.483, dimarts 23 d'agost de 1842.

— *Boletín Oficial Balear*, núm. 1.795, dijous, 15 d'agost de 1844.

c) Documents:

— *Full de Serveis i mèrits literaris de D. Francesc Manuel de los Herreros i Schwager, datat a Palma el 5 d'octubre de 1861*, lligall C-14.866, TOP 31/14, 4.885/34, a l'Arxiu General de l'Administració.

— *Còpia de l'Ofici dirigit pel Governador de Balears al Batlle i Ajuntament Constitucional de Maó, datat a Palma l'1 de maig de 1855, està firmat pel secretari, Benet Pons i Fàbregues, i té el vistiplau del batlle, Joan Mercadal*, lligall 6.879, a l'Arxiu General de l'Administració.

— *Quadre de les assignatures que abraça l'ensenyament d'aquest Institut en el curs acadèmic de 1874 a 1875, amb expressió dels professors que les tenen al seu càrrec, caràcter amb què se n'ocupen i auxiliars nomenats per substituir-los en absències i malalties, d'acord amb allò previngut a l'article 5è de l'Ordre Circular expedida pel Ministre de Foment, amb data 20 de setembre de 1869*, lligall 6.879, a l'Arxiu General de l'Administració.

**Educació i família
en el mestre
Mateu Fontirroig
Jordà (1866-1931)**

Xavier Motilla Salas
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
15-29

Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931)

Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931): Education and Family

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Este artículo pretende complementar la visión sucinta y parcial que la historiografía actual ha proporcionado del maestro mallorquín Mateu Fontirroig Jordà. Fontirroig fue uno de los pioneros en la introducción del método Montessori en la isla de Menorca, a través del Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino, además de aplicar también en el citado centro la graduación y facilitar el acceso de la mujer a la educación. En 1926 pronunció una conferencia titulada *La educación y la familia*, que es uno de sus pocos escritos publicados de los que tenemos constancia y que pretendemos analizar en este trabajo con la intención de adentrarnos en su pensamiento pedagógico.

Summary

This article tries about complement the partial vision that the present historiography provides to us of the teacher Mateu Fontirroig Jordà. Fontirroig was one of the pioneers introducing of the Montessori method in his Santo Tomas de Aquino Training Center in Menorca Island, besides he applied the scholastic graduation and facilitated woman access to education in this center. In 1926 he gave a conference titled *La educación y la familia* who is one of the few writings we certainly know he published and that we try to analyse in this work for approximate us to his pedagogical thought.

Des de diversos estudis i aportacions actuals el mestre Fontirroig ha estat destacat com un dels pioners en l'aplicació de la coeducació i la graduació en l'ensenyament a l'illa de Menorca.¹ És, per tant, una figura de la nostra malmesa història educativa a la qual ja s'han dedicat alguns treballs. Tanmateix, el nostre propòsit és fer una contribució més a la seva coneixença mentre no disposem d'un estudi més pregon sobre la seva vida i obra.

¹ Vegeu: MARTÍN JIMÉNEZ, I. (2000). *El sistema educatiu a Menorca. Una visió estructural*. Ciutadella: Ajuntament de Ciutadella, Institut Menorquí d'Estudis, 2000, pàg. 297-299; MASCARÓ PASARIUS, J. (1981). *Geografia e Historia de Menorca*. Tom II. Menorca, pàg. 561-562 i MERCADAL BAGUR, D. «Don Mateo Fontirroig, un apóstol de la enseñanza», *Diario Menorca*. Maó, 12 d'abril de 1980.

L'any 1926, en el marc d'unes conferències programades per la Secció de Ciències Morals de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó sobre Educació i Cultura —entre les quals es feren diverses conferències amb títols tan suggeridors com «Ideas que deben tener presentes los jóvenes, los padres y los maestros para el perfeccionamiento del individuo y de la sociedad» del militar Antoni Victory Taltavull, «Algunas ideas acerca de la Segunda Enseñanza en España y su necesaria reforma» del professor d'ensenyament secundari Joan Hernández Mora, «Herbart, su pedagogía y bases científicas en que la fundamenta» i «Estudio, organización y resultados de las colonias escolares. Instituciones circum-escolares y post-escolares», ambdues del mestre d'ensenyament primari Manel Rodríguez González, «Importancia de las instituciones complementarias para la cultura femenina. Su carácter oficial en España» de la mestra nacional Catalina Sastre, «La educación sexual» del misser Pere Ballester Pons i «La vida sexual bajo el punto de vista médico» del metge Joan Félix López—, el mestre Mateu Fontirroig Jordà, que aleshores tenia una seixantena d'anys, dissertà sobre «La educación y la familia» en una conferència, encara no analitzada per la historiografia actual, que considerem fonamental per apropar-nos al seu pensament educatiu en espera d'un estudi monogràfic més ampli. Per tant, la seva recuperació es converteix per si sola, i sense tenir en compte el valor intrínsec del contingut, en una aportació, puix que aquesta no ha merescut encara l'atenció de l'investigador o la crítica.

Abans de procedir a l'anàlisi d'aquest important text del mestre Fontirroig, reproduït en dies successius a *La Voz de Menorca* el mes de maig d'aquell mateix any, fóra adient explicitar les escasses dades biogràfiques de les quals tenim constància gràcies a altres estudis contemporanis, així com també les informacions de què disposem quant a la seva praxi educativa al centre d'ensenyament que fundà i dirigí fins a la seva mort a Maó.

Algunes dades biogràfiques

Mateu Fontirroig Jordà, nat a Lloret de Vistalegre l'any 1866 i mort a Maó l'any 1931,² ha estat definit com una persona de filiació política conservadora. Arribà a Menorca devers l'any 1886 per fer el servei militar i en aquesta illa romangué fins a la mort. Casat amb Magdalena Garcia, una vegada que acabà els estudis de Magisteri a Palma, s'establí a Maó on fundà i dirigí un col·legi privat d'ensenyament.

Les primeres dades professionals que se'n coneixen és que fou nomenat l'any 1888 ajudant del mestre Antoni Juan Alemany³ a l'escola pública nocturna de Maó. Aquest mateix any començà a impartir docència al col·legi de Sant Joan Berchmans juntament amb Josep Pons Alsina, Cèsar Ramon i el sacerdot Joan Garcia Tudurí, que en fou el fundador, centre que romangué agregat a l'Institut de Maó fins devers l'any 1894 aproxi-

² REGISTRE CIVIL DE MAÓ. Llibre 50, foli 165, secció 3a. A la seva acta de defunció consta que morí d'anèmia als 65 anys al seu domicili de la plaça de la Ravaleta, núm. 10. Fill de Guillem i Magdalena, naturals de Lloret de Vistalegre i vidu de Magdalena Garcia, deixà en el moment de la seva mort dues filles majors d'edat: Magdalena i Maria.

³ Són poques les informacions bibliogràfiques que actualment hi ha sobre el mestre Antoni Juan Alemany. Tanmateix, de les escasses informacions que d'ell es tenen ja es pot entreveure el paper rellevant que tingué en la renovació pedagògica a casa nostra. Fou mestre de la segona escola pública de nens de Maó a més de ser un punt de referència per als mestres del seu temps. Antoni Juan Alemany introduí els passeigs escolars en la seva pràctica educativa i es dedicà de manera especial als ensenyaments marítims en un intent de connectar amb la realitat de l'entorn més proper dels seus alumnes. La seva docència, centrada en l'activitat, es fonamentava en la capacitat

madament.⁴ Dos anys més tard fundaria el seu propi col·legi, ubicat primer a la plaça de la Miranda i que, en créixer el nombre d'alumnes, cap a 1906, fou traslladat a la plaça de la Ravaleta, i passà a denominar-se Centre d'Ensenyament sota l'advocació de Sant Tomàs d'Aquino. En fou subdirectora durant molts anys Magdalena Humbert Villalonga, mestra de la secció de nenes del centre. En morir-se Mateu Fontirroig, el centre, sota la direcció de Magdalena Humbert fins a 1951, es traslladaria a la plaça Reial.⁵

L'any 1915 fou nomenat professor de l'escola inaugurada aquell mateix any a la barriada obrera de Dalt Vilanova, ja que se'l considerava la persona més adient per impartir docència en una barriada en un principi refractària a l'escola. De fet, aquesta iniciativa escolar a Dalt Vilanova, llançada després del fracàs de l'Escola Ambulant que pretenia fer arribar l'educació als fills de la classe treballadora que vivia als afores del nucli de població de la vila de Maó, li fou encomanada al mestre Fontirroig per part del municipi maonès, que la preveia com una empresa conflictiva. Tal com ha sostingut l'historiador Ignacio Martín, semblava clar que l'escola havia de sortir-se de la rigidesa en aquells anys en ús a les escoles nacionals i que, per tant, era necessària l'oferta d'un ensenyament que fos prou atractiu per a la mentalitat dels sectors obrers per tal d'eradicar el focus de marginalitat cultural que constituïa aquesta barriada maonesa.⁶ Fou, també, professor de l'Escola Elemental del Treball de Maó, sorgida de l'antiga Escola Municipal d'Arts i Oficis, de la qual fou nomenat secretari l'any 1920 i en la qual el curs 1927-28 figurà com a professor de matemàtiques, tot i que sols tenia la titulació de mestre nacional. La seva demostrada trajectòria docent i la seva capacitat de connectar amb els alumnes pertanyents a les classes socials més desfavorides foren considerats fets més que suficients per tal d'incorporar-lo al cos de professorat de l'esmentat centre.

L'èxit del seu col·legi privat fou determinat pels seus mètodes pedagògics innovadors i per la meticulositat i el zel amb què sempre desenvolupà la tasca professional. Treballador incansable, començava les seves classes a les sis de la matinada per acabar al voltant de les deu de la nit, fou un defensor de la major incorporació de la dona a l'educació i de l'alternança dels estudis amb el treball, en la mesura que proporcionés l'aprenentatge d'un ofici per a aquells alumnes que no haguessin de fer estudis superiors. Exercí en molts casos de guia dels seus propis alumnes i fins i tot els acompanyava quan aquests s'examinaven fora de l'Illa per ingressar a l'acadèmia militar o per concursar en oposicions.

El Centre d'Ensenyament sota l'advocació de Sant Tomàs d'Aquino de Mateu Fontirroig

S'ha dit que un dels trets més destacats de la figura del mestre Mateu Fontirroig, malgrat que fos d'ideologia conservadora i procatòlica, en la seva aportació a les idees

d'observació i la creativitat de l'alumnat. Com a president de l'associació de mestres de Menorca, l'any 1903 organitzà una trobada dels mestres menorquins amb la finalitat d'intercanviar-se experiències i potenciar aspectes de la pràctica educativa, com per exemple l'ensenyament globalitzat, actiu i significatiu i la necessitat d'una educació integral.

⁴ MACIÁN, V. (1998). *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis, Menorca SA, pàg. 121.

⁵ CANUT, M. L. i AMORÓS, J. L. (2000). *Maestras y libros (1850-1912). La primera Normal femenina de Baleares*. Palma: Universitat de les Illes Balears; Maó: Institut Menorquí d'Estudis, pàg. 251.

⁶ MARTÍN JIMÉNEZ, I., *op. cit.*, pàg. 298.

educatives d'aquells anys a Menorca fou l'aplicació que féu al seu centre de Sant Tomàs d'Aquino de la coeducació.⁷ Tanmateix creiem que aquest fet hauria de matisar-se per una millor coneixença del personatge. Uns documents prou esclaridors sobre el seu pensament pedagògic i la pràctica educativa que duia a terme al seu centre —a més de l'esmentada conferència sobre l'educació i la família pronunciada sis anys abans del seu traspàs— foren les columnes publicitàries que inserí l'any 1914 al diari republicà *La Voz de Menorca* per tal de donar a conèixer, a la població menorquina en general, les reformes que tenia previstes portar a terme al seu Centre de Sant Tomàs d'Aquino. Aquests documents, publicats en dies successius els mesos de setembre i octubre d'aquell any, són a hores d'ara d'extraordinària importància per conèixer el funcionament que pensava implementar a l'esmentat centre a partir d'aquell curs. Hi constatem que Fontirroig tenia previst reorganitzar el seu centre en una escola graduada de primer ensenyament o de pàrvuls de nens i nenes fins als 6 anys. Dividits en dos grups i en diferents sales, per tal de primar el desenvolupament físic, intel·lectual i moral dels nens, Fontirroig explicità la intenció que en l'educació dels pàrvuls s'apliqués el mètode Montessori: «Hemos de poner en práctica los métodos y procedimientos de la ilustre Doctora doña María Montessori, en lo que tengan de adaptables a las condiciones de la localidad y raza.»⁸ De fet, el mateix centre havia becat la professora Eulàlia Villalonga, encarregada de la secció de pàrvuls, perquè estudiés el mètode Montessori a l'Escola d'Estiu organitzada pel Consell d'Investigació Pedagògica a Barcelona.⁹ Una altra mestra menorquina, Catalina Sastre, becada pel Ministeri d'Instrucció Pública, l'any 1914 assistí també a uns cursos de perfeccionament didàctic a la Universitat de Barcelona i en tornar impartí tres conferències a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó intitolades *Cursillo de perfeccionamiento para Maestros y Maestras* per tal de donar a conèixer també el mètode Montessori. Com ha assenyalat Josep González-Agápito, la implantació del mètode Montessori tingué una transcendència important en la conformació del moviment de l'Escola Nova catalana. El mètode de la pedagoga italiana s'impulsà en la mesura que s'hi veié un instrument per trencar les pràctiques tradicionals i oferir una pedagogia de marcat caràcter científic, ahora que enllaçava amb molts dels trets que demanava a l'educació el reformisme de la Lliga Regionalista, tant per la metodologia com pels pressupòsits pedagògics; el noucentisme pedagògic trobà en el mètode Montessori el seu millor exponent.¹⁰ Fontirroig donava compte del fet que al seu centre: «Disponemos de un magnífico local, situado en el centro de la población con hermoso jardín, y de una casa de campo a poca distancia de la Ciudad donde irán los niños todas las tardes que el tiempo no lo impida, ya que la educación física de los niños de este grupo y de los de la clase elemental, se procurará sea lo más perfecta posible».¹¹ Constatem, doncs, que la introducció del mètode Montessori a Menorca —de la mà de la mestra Eulàlia Villalonga, becada pel mateix centre dirigit pel mestre Fontirroig— fou simultània a la seva introducció a l'illa major de l'arxipèlag Balear.

⁷ Vegeu: MARTÍN JIMÉNEZ, I., *op. cit.*, pàg. 297-299 i MASCARÓ PASARIUS, J., *op. cit.*, pàg. 561-562.

⁸ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 30 de setembre de 1914, pàg. 1.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (1992). Pròleg a *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Textos Pedagògics, 32. Capellades: Eumo Editorial, Diputació de Barcelona, pàg. XLVIII.

¹¹ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 30 de setembre de 1914, pàg. 1.

Tanmateix, com ha assenyalat el professor Colom, el mètode Montessori s'introduí també de forma pràctica a l'illa de Mallorca l'any 1914 a través de dues professores becades per l'Ajuntament de Palma, Josefina Bauzá i Rosa Estaràs, que assistiren al mateix temps que Eulàlia Villalonga a l'Escola d'Estiu organitzada l'any 1914 pel Consell d'Investigació Pedagògica a Barcelona.¹² Es fa evident, doncs, la preocupació per part del mestre Fontirroig per estar al dia de les innovacions pedagògiques del seu temps i en certa manera uns lligams amb el noucentisme pedagògic català. Fontirroig recollí al seu centre l'aplicació del mètode Montessori i àdhuc, com comentarem més endavant, de l'escoltisme, del qual fou un entusiasta col·laborador, fet que el dugué a instaurar-ne un grup al seu propi centre.

A més, distribuí els nens en dues classes d'ensenyament elemental, entre els sis i vuit anys i els vuit i deu anys, respectivament, i una classe superior d'ensenyament primari per als alumnes que no s'incorporeassin al segon ensenyament. A la primera de les classes elementals, és a dir, als alumnes d'edats compreses entre els sis i els vuit anys, se'ls ensenyaven amb major extensió les matèries que ja se'ls havia començat a explicar en els pàrvuls. S'hi afavorien la lectura en veu alta, l'escriptura al dictat, els exercicis senzills de composició, algunes breus lliçons memorístiques i els exercicis físics. A la segona d'aquestes classes, és a dir, la que anava adreçada als nens d'edats compreses entre els vuit i els deu anys, se'ls proporcionava els coneixements i se'ls educava en les facultats necessàries per ingressar al segon ensenyament i afrontar-lo amb èxit. A més, en aquests nivells els ensenyaments transmesos s'estructuraven de forma cíclica: «Los libros que usan los niños en el colegio, están redactados en forma cíclica, es decir, las materias son las mismas en todos los grupos; sólo cambia la extensión, que, como es natural, es diferente en cada clase.»¹³ Finalment, a l'anomenada classe superior de primer ensenyament, hi ingressaven els alumnes que no cursaven el segon ensenyament i hi estudiaven amb major extensió les matèries del grup de les classes elementals. A més, se'ls proporcionava també coneixements de tenidoria de llibres: «Solamente elementos de Contabilidad son los que pueden estudiar los alumnos de esta clase, porque esa creencia y arte si bien asequible a casi todas las inteligencias, es sin embargo, de estudio dificultoso en la citada edad. En la práctica de la vida son utilísimos los conocimientos que se adquieren en Contabilidad Mercantil; así es que a nuestro entender deben estudiarla los niños y las niñas, las mujeres de la clase media, por si tienen que estar al frente de un comercio, ser un valioso auxilio del marido, etc., y las de posición desahogada para cuidar de sus propios intereses. A pesar de lo dicho, creemos no debe dedicarse demasiado tiempo al estudio de dicha materia; a cierta edad, podrán, sin grandes esfuerzos intelectuales, ampliar los conocimientos adquiridos, haciendo prácticas en una casa de comercio, o consultando alguna de las muchas obras que sobre el particular hay escritas.»¹⁴

A més, Fontirroig tenia previst per al seu col·legi una secció de classes especials destinades a proporcionar i facilitar l'ingrés dels alumnes que així ho desitgessin en

¹² Vegeu: COLOM, A. J. «Els inicis de l'Escola nova a Mallorca (1910-1991)» i COLOM, A. J. «Gabriel Alomar i la presència de Montessori a Barcelona», a COLOM CAÑELLAS, A. J. *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 319-330 i 343-352 respectivament.

¹³ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 1 d'octubre de 1914, pàg. 1.

¹⁴ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 30 de setembre de 1914, pàg. 1.

determinades professions. Així doncs, des del seu col·legi preparava els alumnes per a l'ingrés en acadèmies militars, en carreres de correus i telègrafs i d'altres professions com practicants de comerç, maquinistes, radiotelegrafistes, sobreestants d'obres públiques, etc.; també prestava especial atenció als ensenyaments de dibuix, d'idiomes —francès— i de cal·ligrafia, així com a la gimnàstica. Respecte d'aquesta última, Fontirroig afirmà: «La salud, la robustez, y agilidad de nuestro cuerpo ha de influir notablemente en nuestro porvenir. No nos cabe la menor duda que en esta parte la educación en España es muy deficiente. La gimnasia sueca debería ocupar lugar preferente (a estudios de dudosa utilidad en las escuelas de primera enseñanza).»¹⁵ De fet, tant Mateu Fontirroig com Antoni Juan Alemany foren dos dels mestres que en fundar-se a Menorca els Exploradors d'Espanya integraren als seus col·legis dos grups d'exploradors respectivament.¹⁶ Fontirroig donà suport a aquesta iniciativa en la mesura que la considerava important des del punt de vista pedagògic, atès que amb aquella es pretenia formar una joventut sana i forta. Per això era adient la seva integració al col·legi que dirigia: «Las generaciones venideras no podrán menos de agradecer en España a don Teodoro de Iradier, honra del Arma de Caballería, el gran bien que de su obra recibe la juventud española, y cada pueblo debe de tener toda clase de consideraciones a todos aquellos que desinteresadamente guían y enseñan a esa pléyade de Exploradores. Bajo el punto de vista pedagógico es importantísima la citada Asociación porque, a nuestro entender, los niños en los Colegios deben practicar en los recreos y días de asueto los ejercicios anotados en el guía del Explorador.»¹⁷ Hom sap que el moviment de l'Escola Nova es preocupà també per l'àmbit no escolar, puix que hi trobà el millor ambient per desenvolupar-se lluny de la pressió instructiva que l'escola suposava. Precisament en un moviment com l'escoltisme es demostrà una gran eficàcia de l'educació global pretesa per l'Escola Nova. L'escoltisme, fonamentat en la vida en grup, la llibertat, l'autogovern i la responsabilització com a fruit d'una disciplina autònoma presidida per l'esperit de servei, s'estengué ràpidament com a conseqüència de la seva eficàcia educadora. Creat per R. Baden-Powell, utilitzà el joc, l'esperit d'aventura dels joves i la vida en grup com a mitjans de formació en l'àmbit de la natura.¹⁸

Pel que fa al tema de la coeducació, i així arribem al punt més controvertit del seu pensament, Fontirroig tenia una secció per a nenes al seu col·legi tal com explicità ell mateix l'any 1914. Aquesta secció no formava part del seu pla d'ensenyament als primers anys de funcionament del centre, tot i que en augmentar-se progressivament la matrícula d'alumnes es veié obligat a establir-la. Fontirroig defensava que determinats coneixements com ara la geografia, la gramàtica, les matemàtiques i la comptabilitat eren patrimoni d'ambdós sexes. No obstant això, segons el seu parer, hi havia determinats treballs que no podien ser propis tant dels homes com de les dones i, per tant, l'educació no podia ser idèntica per a ambdós sexes. Això sí, la seva pràctica docent al llarg dels anys l'havia fet arribar a la conclusió que els ensenyaments que podrien considerar-se comuns s'havien d'explicar tant als nens com a les nenes, ja que considerava que s'havia de facilitar que les

¹⁵ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 3 d'octubre de 1914, pàg. 1.

¹⁶ SEGURA SALADO, J. (1978). «Els Exploradors de Menorca», *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1978, pàg. 237.

¹⁷ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 3 d'octubre de 1914, pàg. 1.

¹⁸ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J., *op. cit.*, pàg. XXXIII.

nenes de classe mitjana poguessin procurar-se una posició social que els permetés viure del seu treball. De totes maneres, Fontirroig recordava que: «En nuestro Colegio las niñas tienen sus sala (sic) de clases completamente separadas de la de los niños, éstos al entrar van directamente a la escalera central o accesoria de la casa y las niñas y párvulos por la principal», ara bé: «A las explicaciones y especialmente en el grado superior, concurren niños y niñas: en una gradería de construcción especial se sientan las niñas en los últimos bancos y los niños delante, unos y otros son preguntados en la misma forma y actualmente hay, entre las niñas, una crecida proporción que pueden competir con los niños más aventajados. Las mencionadas niñas empezaron sus estudios en el Colegio y para nuestro plan y métodos de enseñanza esta condición tiene una importancia capital.»¹⁹ D'aquestes afirmacions es desprèn que Fontirroig aplicà al seu centre la coeducació, però no d'una manera tan innovadora com la historiografia actual ha vingut a assenyalar. Fontirroig aplicà la coeducació en el benentès que per a ell aquesta coeducació seria més pròxima a una postura d'escola mixta, mantenint una diferenciació entre sexes que no permetia un canvi real del rol de la dona. És a dir, la seva postura podríem afirmar que era més propera a la coinstrucció d'ambdós sexes, o si es vol i dit d'una altra manera, a una simple integració de la dona en el model escolar masculí. De fet, per a Fontirroig, la dona havia de ser educada conjuntament amb l'home en les matèries que ell considerava que eren comunes, no així en els ensenyaments específics que s'havien de proporcionar a cadascun depenent del rol que hagués d'ocupar en la societat. Aquest discurs estava molt estès entre els defensors d'una major incorporació de la dona a l'educació —que no d'una veritable coeducació— sempre que aquesta no afectés les funcions que com a dona tenia assignades tradicionalment.²⁰ Per a ell la dona havia de cercar el seu futur laboral, si pretenia viure del seu treball, en l'ensenyament i el comerç, ja que eren dos dels àmbits professionals en què podien trobar majors facilitats: «No deben olvidar las niñas aplicadas, de alma varonil, dispuestas a ganar su independencia por medio del trabajo y del estudio, que en España, la mujer en la enseñanza y en otras carreras puede desempeñar los mismos cargos públicos y privados que el hombre [...] Nuestras indicaciones van dirigidas a las niñas de la clase media por la cuenta que les tiene. No vivamos de ilusiones; la mujer, igual que el hombre, debe procurarse, por medios honrados, una posición que le permita vivir de su trabajo, y actualmente en el comercio y la enseñanza es en donde encontrará más facilidades.»²¹ Altres autors defensaren durant aquells anys a Menorca, o en anys més tard, la coeducació des d'una perspectiva més progressista. Tot i no sortir del moderantisme imperant en el discurs coeducatiu del primer terç del segle XX, que no qüestionava la funció tradicional de la dona, el cubà de naixement José Pérez de Acevedo (1861-1917), catedràtic de l'Institut de Maó entre els anys 1903 i 1917 —que en un escrit lloava la tasca duta a terme al Centre d'Ensenyament de Sant Tomàs d'Aquino per part del mestre Fontirroig— demandà amb vertader deler que la dona i els homes havien de ser educats en igualtat de condicions en totes les branques del saber. La proposta d'Acevedo ultrapassava la simple

¹⁹ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 2 d'octubre de 1914, pàg. 1.

²⁰ Per a una visió àmplia dels diversos discursos coeducatius al llarg d'aquesta època és de consulta obligada: CORTADA ANDREU, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

²¹ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 2 d'octubre de 1914, pàg. 1.

coinstrucció als centres, advocava per una escola graduada a què assistissin conjuntament nens i nenes i en la qual es facilités la mateixa vida intel·lectual a ambdós sexes. Tanmateix, Acevedo, emmarcat en el discurs krausoinstitucionista de la coeducació, tampoc no arribà a qüestionar la funció tradicional assignada a les dones. Demandà una major incorporació de les dones als centres educatius per tal de dignificar la seva situació d'inferioritat, elevar el seu nivell cultural i alhora ampliar el seu camp de possibilitats. Fonamentant-se en la convivència real dels dos sexes en la família i en la societat, pretenia desenvolupar una base cultural comuna que fes possible una unió complementària i enriquidora d'ambdós sexes, base d'una vida en comú harmònica i equilibrada que s'havia d'iniciar a l'escola.²² Anys més tard, una altra menorquina, la mestra i pedagoga Margarida Comas (1892-1973), filla del mestre esporlerí Gabriel Comas i Ribas²³ —un dels pioners de la graduació escolar a les Balears— defensà amb molta més claredat a la seva obra *La coeducación de los sexos* (1931) una coeducació en tots els graus de l'ensenyament en un dels discursos pedagògics més compromesos amb la problemàtica de la dona del seu temps.²⁴ Nogensmenys, la postura de Fontirroig respecte de l'educació de les nenes ja representava una fita important per a la Menorca d'aquells anys, sobretot si tenim en compte que ha estat conceptualitzat políticament com una persona conservadora i procatòlica, atès que per a aquests sectors ideològics la postura més corrent era negar qualsevol tipus d'educació conjunta entre nens i nenes.

L'educació i la família: una conferència pronunciada a l'Ateneu de Maó l'any 1926

Un altre testimoni sobre la concepció que tenia Fontirroig de l'educació de la dona, el podem trobar a la conferència intitolada *La educación y la familia*, que féu a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó el dia 24 d'abril de 1926. En l'esmentada conferència, reproduïda pel diari republicà maonès *La Voz de Menorca*, tractà de l'educació de la dona i de la funció educadora de les famílies. Fontirroig afirmava que: «Para mi los cimientos de toda la obra educativa son: el aprovechamiento del tiempo, el guía desinteresado y amoroso del educando, la familia y entre ésta la madre».²⁵ Fontirroig atribueix un paper

²² Sobre la figura de José Pérez de Acevedo, vegeu: MOTILLA SALAS, X. «Un regeneracionista a Menorca: el pensamiento pedagógico de José Pérez de Acevedo (1861-1917)», *Educació i Història*, núm. 5, 2001-2002 (en premsa).

²³ Gabriel Comas i Ribas (1864-1942). Natural d'Esporles, el mestre Comas participà activament en les manifestacions de la renovació pedagògica més importants esdevingudes a les Illes al final del segle XIX i al començament del segle XX. Entre els anys 1886 i 1906 desenvolupà la seva tasca docent a Menorca, a Sant Climent primer i a Alaior des de 1891. Tornà a Mallorca, on dirigí l'escola de Santa Catalina fins l'any 1923. Després es traslladaria a Barcelona on es jubilà. Al llarg de la seva vida professional dirigí colònies escolars, realitzà viatges pedagògics pensionat tant per entitats locals com estatals, introduí la graduació de l'ensenyament a la seva escola i publicà diversos estudis pedagògics.

²⁴ Aquest text ha estat recentment reeditat, conjuntament amb d'altres de Margarida Comas, amb un interessant estudi introductori dels professors José M. Bernal i Francesca Comas. Vegeu: COMAS, M. *Escritos sobre ciencia, género y educación* (Edición de José M. Bernal Martínez y Francesca Comas Rubí). Madrid: Biblioteca Nueva, Memoria y Crítica de la Educación-Serie Clásicos, 2001.

²⁵ FONTIRROIG JORDÁN, M. «La educación y la familia. Conferencia leída en el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón el día 24 de abril de 1926». Fulletó núm. 1 *La Voz de Menorca*. Maó, 17 de maig de 1926, pàg. 1.

important a la mare com a primera educadora dels fills i cap a ella s'han d'enfocar els ensenyaments perquè hi pugui donar una resposta adequada. Per tant, el seu discurs coeducatiu s'emmarca de ple en aquella concepció que des de diversos sectors ideològics es defensà d'una millor educació per a les dones, a fi que poguessin desenvolupar amb major èxit el seu rol a la societat, el de bones mares i esposes; discurs que féu seu també Rosa Sensat i en general el noucentisme pedagògic català en una pretesa legitimització i dignificació de les tasques de la llar, traslladant-les com a ensenyaments especialitzats per a les nenes en els seus anys d'escolarització. Fontirroig afirmà que: «Desde que tuve edad de reflexionar acerca de problemas sociales, he creído y así lo he manifestado en muchas ocasiones, que no me explico por qué se ha tenido en tan poca estima y se ha descuidado tanto la educación integral de la mujer, habida cuenta de que tal descuido, no solo pone trabas y obstáculos a aquella para cumplir debidamente su cometido, sino que priva a la sociedad de uno de sus mas valiosos instrumentos de progreso en todos los órdenes. La que ha de ser amante esposa y cariñosa madre, o ha de abrirse paso en el mundo y crear o sostener una posición con sus propios medios, necesita una preparación adecuada al papel que en la vida habrá de desempeñar».²⁶ Per això, Fontirroig considerava que l'educació que s'havia de proporcionar a les nenes havia d'encaminar-se a aconseguir que en un futur fossin bones mares i mullers. Tanmateix, i segons ell, el fet que aquest ideal en molts cops no es donés en la societat actual i que, per tant, l'àmbit de la dona no es veiés únicament i exclusiva circumscrit a la llar motivava que aquesta no sols hagués de ser educada per tal de ser una bona mare. Per això mateix, els individus d'un i l'altre sexe havien d'aconseguir un grau d'instrucció i de cultura semblants marcats pels programes de l'escola elemental, ja fos en centres públics o privats, educació aquesta que havia de ser la base d'una cultura major adquirida autònomament o en centres sostinguts amb fons privats o estatals. Un cop que l'etapa de l'ensenyament obligatori quedés closa, les nenes que no demostrassin bones aptituds per a l'estudi haurien d'aprendre un ofici, tot alternant-lo amb l'estudi, atès que per a ell tots els coneixements tenien una certa dependència i aquests podien interioritzar-se, ja fos a través de l'exercici intel·lectual o mitjançant el treball manual. En canvi, Fontirroig recomanava a les alumnes amb interès i capacitat vers l'estudi que estudiessin el batxillerat si volien estudiar una carrera, tot recomanant-los la carrera de mestra: «Las aventajadas intelectualmente y que tienen amor al estudio, al propio tiempo que se sienten capaces de sacrificarse con el objeto de abrirse paso procurándose una carrera, les conviene estudiar el bachillerato y adquirir después el título de Maestra, con la esperanza que a cargo de las de su sexo estaran dentro de pocos años, no sólo las escuelas de niñas, sino también las secciones de niños menores de once años de las escuelas nacionales graduadas.»²⁷ Els estudis de mestra eren considerats per Fontirroig no sols com la millor sortida professional per a les dones capacitades per a l'estudi, sinó la formació més adequada que aquestes podien rebre independentment de la tasca professional que desenvolupessin i de la posició que ocupessin en la societat. Nogensmenys, Fontirroig opinava, tret dels estudis de mestra, que la dona no havia de dedicar-se a estudis superiors, emparant-se en el pretext que això podia afectar el seu rol de bona mare. Tanmateix, si les dones havien de cursar el batxillerat era més per mantenir-les separades de l'ociositat, ahora que se'ls proporcionava una

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ FONTIRROIG JORDÁN, M. «La educación y la familia. Conferencia leída en el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón el día 24 de abril de 1926». Fulletó núm. 2 *La Voz de Menorca*. Maó, 19 de maig de 1926, pàg. 1.

major cultura, que no pas per ingressar posteriorment en estudis superiors: «Las jóvenes de familia acomodadas de mediana capacidad intelectual y que residen en poblaciones en donde hay Instituto Nacional de Segunda Enseñanza, deben estudiar el Grado de Bachiller, después de adquirida una base de instrucción elemental y nociones de contabilidad; porque a la par que cultivarán su inteligencia, adquiriendo sólida base cultural, el estudio y la práctica de faenas caseras las separará de la ociosidad, manantial de todos los desvíos, viéndose obligadas a laborar intelectualmente, labor de utilidad indiscutible para ellas mismas, para sus familias y para sus hijos, si llegan a tenerlos. El estudio del Bachillerato, base de la mayoría de las carreras de España, pondrá a prueba las aptitudes de las jóvenes que aspiren a títulos universitarios o a carrera del Estado en la que se entra por oposición. Opino que la mujer (salvo alguna que otra excepción) no debe dedicarse a estudios superiores, no por falta de aptitudes y amor al estudio (no carece la mujer de unas y otro) pero sí por causas y leyes fisiológicas cuyo quebrantamiento afecta a la robustez de la raza.»²⁸ Fontirroig recomanava els estudis de comptabilitat a les adolescents que volguessin desenvolupar càrrecs remunerats sense haver de fer estudis superiors. De fet, Fontirroig sempre advocà per un increment dels estudis especialitzats i tècnics entre els fills les famílies dels quals no poguessin proporcionar-los estudis superiors. Ja s'ha dit en un altre lloc que al seu Centre de Sant Tomàs d'Aquino proporcionava el que ell anomenava ensenyaments especials, atès que: «Conviene que los padres procuren elegir para sus hijos al entrar éstos en la edad adulta, una carrera o un oficio. La felicidad del individuo depende del acierto que tenga en esa elección: el que tiene una profesión para cuyo desempeño le faltan aptitudes difícilmente sacará de ella provecho. Sólo inteligencias superiores pueden profundizar en los diversos conocimientos humanos; la mayoría debemos aspirar a conocer la materia propia de nuestra profesión y hacia ese objetivo debemos dirigir nuestras energías cuánto más jóvenes mejor. Seguir otros derroteros sería ir camino del fracaso».²⁹ Al seu centre els alumnes amb pocs recursos que volguessin beneficiar-se dels ensenyaments tècnics que preparaven per al desenvolupament d'un ofici determinat com ara maquinistes, radiotelegrafistes, sobreestants d'obres públiques, etc., alternaven aquests amb la resta de coneixements: «Todos tienen o deben tener por base un oficio y mientras éste se aprende pueden adquirir en las aulas los demás conocimientos. A nosotros nos es muy grato poder contribuir a que salgan airoso en su cometido esos jovenes que para mejorar de posición estan dispuestos a todo sacrificio. Los que hemos venido al mundo sin grandes bienes de fortuna precisa que nos penetremos bien en nuestra situación y tengamos el íntimo convencimiento que si queremos mejorar (y a ello no podemos renunciar jamás so pena de faltar a las leyes divinas humanas) debemos esgrimir dos armas poderosas: el trabajo y la honradez. Bien entendido que si después de haber puesto a contribución todas nuestras energías la suerte nos fuera adversa no todo se habrá perdido, no: obtendríamos la tranquilidad de conciencia como corolario del deber cumplido y el aprecio de los hombres honrados.»³⁰

Però, retornant al tema de l'educació de les nenes, Fontirroig encara explicitarà de manera més clara la necessitat d'una bona educació per ser unes bones futures mares en

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 2 d'octubre de 1914, pàg. 1.

³⁰ FONTIRROIG JORDÁN, M. «Centro de Enseñanza bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino», *La Voz de Menorca*. Maó, 3 d'octubre de 1914, pàg. 1.

unes afirmacions prou aclaridores: «Como madre hallará la mujer instruida una fuente de satisfacciones, porque al tener hijos se dará exacta cuenta del gran amor que la Providencia ha depositado en su corazón. La experiencia le enseñará que sólo hay en este mundo un amor desinteresado, amor que no se extingue jamás, y es el de los padres a los hijos. Conocerá que su felicidad está pendiente de la honradez, consideración y porvenir de sus hijos, y su mayor complacencia será poderles prestar el apoyo que en todos los órdenes necesitan», per acabar concluint que: «Dichosa la madre que puede decir: Aproveché mi adolescencia instruyéndome intelectualmente sin abandonar los trabajos caseros y hoy puedo ser la Maestra de mis hijos; aunque me quede poco tiempo para ir por cines, bailes, teatros y pasatiempos. Dichosa la madre que adquirió los conocimientos que el bachillerato proporciona a las que procuran cursarlo con aprovechamiento; porque, cuando sus hijos lo estudien, podrá ser de éstos un experto guía. En la mujer culta, el enfermo, el médico, el sacerdote, la familia y el Maestro encontrarán un valiosísimo auxiliar, el cual hará que todos los citados hagan labor provechosa y de satisfactorios resultados».³¹ Queda clar, doncs, o almenys del que es desprèn d'aquestes afirmacions, que Fontirroig plantejà i advocà per una major educació de les nenes, fins i tot plantejà el seu accés als ensenyaments secundaris, però sempre sense arribar a qüestionar el rol tradicional de la dona; ans al contrari, el reforça legitimant una millor i major educació perquè puguin desenvolupar amb èxit el seu paper de mares. Al final del segle XIX i al llarg de les primeres dècades del segle XX aquesta fou una postura bastant estesa. Reclamar una major educació de les mares perquè poguessin desenvolupar millor la funció social atribuïda tradicionalment, també la trobem en els diversos discursos higienistes i pedagògics d'aquella època. A Maó, per exemple, la confluència del discurs regeneracionista i higienista tingué en els metges Enric Alabern i Jeroni Forteza uns dels seus principals difusors i en la institució anomenada la Gota de Leche, dirigida per ambdós metges en diferents èpoques, creada l'any 1906 a l'empenta de l'Extensió Universitària i de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, el seu màxim exponent.³²

D'altra banda, Fontirroig a la seva conferència també tractà de la família tal com explicitava al títol. Per ell, era clar que l'educació de l'ésser humà es desenvolupava al llarg de tota la vida i que tots els elements que l'envolten hi podien repercutir. Tanmateix era evident que no tots els elements tenien la mateixa influència en l'educació d'una persona al llarg de la seva vida. A més, no estava la família capacitada per donar resposta a l'educació especialitzada als individus que la integraven perquè poguessin desenvolupar amb èxit el seu paper en la societat. Aquesta educació especial havia d'adquirir-se al camp, a les escoles, al taller, a les Normals, a les Acadèmies, a les Universitats, etc. De tota manera, la família era el primer esglaó educador dels infants, ja que s'hi havien d'adquirir

³¹ FONTIRROIG JORDÁN, M. «La educación y la familia. Conferencia leída en el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón el día 24 de abril de 1926». Fulletó núm. 3 *La Voz de Menorca*. Maó, 21 de maig de 1926, pàg. 1.

³² Hom pot consultar aquesta idea més desenvolupada als treballs: SUREDA GARCIA, B. (1999). «Extensión universitaria y lucha contra la mortalidad infantil: La gota de leche de Mahón (1904-1913)», a RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, M. R.; JUAN BORROY, V. M. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando el Católico, Excma. Diputación de Zaragoza, Vol. II, pàg. 103-112; MOTILLA SALAS, X. (2000). «Burguesia liberal i educació popular: l'Extensió Universitària de Maó (1903-1908)», *Educació i Cultura*, núm 13. Palma: Universitat de les Illes Balears, Departament de Ciències de l'Educació, pàg. 63-76 i SUREDA, B. i MOTILLA, X. (2001) «Educació de les mares i lluita contra la mortalitat infantil: Enric Alabern Sáez i la Gota de Leche de Maó (1906-1916)», *Revista de Menorca*. Maó: 1r. semestre, pàg. 81-103.

els hàbits que propiciessin una bona educació: «La familia tiene la sagrada obligación de proporcionar al hijo, al hermano, al nieto, al sobrino, etc., etc., los buenos hábitos, el concepto del honor y de la honradez; despertar y fortalecer los sentimientos religiosos y de verdadera caridad para con el prójimo; recordarle el respeto que se debe a las leyes, a las autoridades, a las personas mayores, etc., etc., porque sin esta educación básica, la especial que se dá fuera de la familia carecerá de apoyo firme y se multiplicarán esos casos, famosos por desgracia, de individuos repletos de ciencia, en uno o varios, y que sin embargo no aportan al bienestar común todo el rendimiento directivo que podrían dar y que tanta falta hace a los gobernantes y gobernados para seguir la trayectoria de la verdadera justicia.»³³ Per Fontirroig, la família havia de preocupar-se de tenir cura dels fills, tot i que pogués comptar amb l'ajut dels sacerdots, dels mestres i d'altres persones, amb els quals sempre hauria d'estar comunicada. Fontirroig, a la seva conferència, reconeixia que, en els fills desatesos familiarment, aquest fet podia repercutir negativament en la seva educació: «Todo descuido de la familia en lo que toca a la educación de los menores, tanto en el orden físico como en el moral, serán engendro de un remordimiento futuro.»³⁴ No obstant això, no considerava que la funció del mestre fos únicament i exclusiva la de proporcionar una educació academicista, ans al contrari el mestre havia de suplir en la mesura de les seves possibilitats, en les ocasions que així ho requerissin, la família: «De cuanto llevo dicho parece deducirse que elimino al maestro de toda educación que no tenga por principal finalidad el cultivo y el desarrollo de las facultades intelectuales: no y mil veces no; al Maestro le corresponde, como sustituto de la familia, suplir a ésta en lo que se le confíe y no se salga de sus atribuciones y además la educación especial que en virtud del cargo y título que ostenta tiene la obligación de proporcionar a sus alumnos, tanto si es funcionario como particular.»³⁵ Això no treia que la família no hagués de ser responsable de l'educació dels seus fills i que els deixés en mans de l'escola i del mestre sense preocupar-se'n. Fontirroig en un discurs amb certes influències spencerianes —rellevància de l'educació intel·lectual, física i moral— integrà elements de l'Escola Nova com la importància del treball manual. L'educació havia de partir de les condicions i capacitats de l'alumne i el bon mestre havia de fer de guia de l'educand. Per tant, l'educació s'havia de fonamentar en determinats punts clau o principals de cada matèria, atès que pretendre saturar l'alumnat amb massa coneixements no feia més que perjudicar-ne el desenvolupament intel·lectual. Es tractava d'establir les bases del desenvolupament intel·lectual en les edats primerenques, ja que un major aprofundiment de les matèries s'havia d'aconseguir mitjançant l'autoaprenentatge: «A despecho de todos los convenios sociales, todo hombre es, al final de la jornada, la resultante de su potencia intelectual y volitiva. Lo único que el educador puede hacer para que esas potencias adquieran elevados valores es dar al individuo una educación intelectual, física y moral robustecedora y para conseguirlo no puede prescindirse de la edad y de un concienzudo estudio de las condiciones del educando. Por lo general se dá a los libros de texto una extensión incompatible con la edad de los muchachos, extensión que en nada favorece la labor educativa ya que a ésta le basta, por de pronto, el dominio de los puntos principales

³³ FONTIRROIG JORDÁN, M. «La educación y la familia. Conferencia leída en el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón el día 24 de abril de 1926». Fulletó núm. 3 *La Voz de Menorca*. Maó, 21 de maig de 1926, pàg. 1.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

de las materias que son objeto de estudio. Los pormenores de cada teoría y mayor desarrollo en extensión y número deben ser objeto de la autoeducación, ya que ésta es al fin y al cabo la que puntualiza el mérito y el valer de los individuos.»³⁶

Conclusions

Del que hem anat dient es desprèn que Fontirroig fou un mestre compromès amb la seva escola, a la qual es dedicà completament. Preocupat per les noves tendències pedagògiques del seu temps, en el seu discurs es comença a destacar la importància del treball manual i de l'autoaprenentatge tímidament, Fontirroig àdhuc parla del mestre com a guia de l'educand. A més, fou precursor de la integració de l'escoltisme al seu centre —una de les fites més importants de l'Escola Nova juntament amb les colònies escolars en el marc de les iniciatives educatives no formals del moviment— i, a més, el seu centre fou el primer a introduir el mètode Montessori a la nostra illa de la mà de la seva mestra Eulàlia Villalonga; mètode que com hom sap comptà amb el suport del catalanisme conservador i, àdhuc, era ben vist entre els cercles catòlics. Fou un defensor de la importància dels estudis tècnics com una sortida per als fills de les classes amb menys recursos. D'altra banda i pel que fa a l'educació de la dona, Fontirroig, emmarcat dins el moderantisme del discurs del noucentisme pedagògic, no arribà a plantejar una vertadera coeducació com des de diversos estudis contemporanis s'ha assenyalat erròniament. Fontirroig pretenia una educació per a les nenes en certs aspectes diferenciada, tot i que assistissin conjuntament amb els nens a classe en determinades assignatures, que no qüestionés el rol tradicional de la dona dins la família. Per tant, en el seu discurs el principi coeducatiu no aportava cap variació substancial a les tradicionals reivindicacions d'una educació femenina de més qualitat i més ajustada a les necessitats de la dona del seu moment; ans al contrari, advocà per un major accés de la dona a l'educació en el benentès que aquesta repercutís positivament en la seva funció tradicional de mare.

³⁶ FONTIRROIG JORDÁN, M. “«La educación y la familia. Conferencia leída en el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón el día 24 de abril de 1926». Fulletó núm. 4 *La Voz de Menorca*. Maó, 25 de maig de 1926, pàg. 1.

**Reforma
urbanística i
modernització
pedagògica en la
Mallorca d'inicis
del segle XX**

Francesca Comas
Rubí
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
31-41

Reforma urbanística i modernització pedagògica en la Mallorca d'inicis del segle XX

Urban renewal and pedagogic modernisation in Mallorca at the early twentieth century

Francesca Comas Rubí

Universitat de les Illes Balears

Summary

Based on several previous studies, as well as on documentation from the period, it appears that urban renewal programmes in the early 20th century, motivated as they were by internationally recognised hygienic norms, maintained a close relationship to school modernisation. The case of Palma de Mallorca, is a clear enough example: in 1901, the *Expansion Project of the City of Palma* was approved, which initiated the demolition of the old medieval walls of the city, and this permitted urban growth. On the lands of the old walls, at the most strategic points, the construction of educational centres was projected, which would serve as a model of modernisation and progress. In this paper we study the planning of the first public graduate school and their relationship with urban renewal programmes.

Resumen

Basándonos en algunos estudios realizados, así como en documentación de la época, podemos decir que los proyectos de reforma urbanística de principios del siglo XX, motivados por corrientes higienistas de influencia internacional, mantuvieron una estrecha relación con la modernización escolar. El caso de Palma de Mallorca puede servirnos como ejemplo: en 1901 se aprobó el *Proyecto de Ensanche de la Ciudad de Mallorca*, iniciándose el derribo de las viejas murallas medievales de la ciudad, que permitieron el crecimiento urbano. Pero la planificación de este crecimiento urbano estaba ligada a la reforma escolar. Sobre los terrenos de las antiguas murallas, y en los puntos más estratégicos, se proyectó la construcción de centros educativos que deberían servir como modelo de modernización y de progreso. En este artículo se analiza la planificación de la primera escuela pública graduada de Baleares y su relación con la reforma urbanística.

Tant els projectes de construccions escolars com de reformes urbanístiques en la Mallorca del primer terç del segle XX tenen com a denominador comú el moviment higienista, introduït a Espanya a mitjans del segle XIX gràcies a les aportacions del metge català Pere Felip Monlau Roca, amb publicacions d'enorme transcendència com *Abajo las murallas* (1841), *Elementos de higiene privada* (1846), *Elementos de Higiene pública* (1847), o *Higiene industrial* (1856).

Metges, enginyers, arquitectes i mestres donaren forma a aquest moviment higienista a partir de la segona meitat del segle XIX, promovent mesures per a la cura de la

salut en tots els seus nivells, en un context en què les malalties infeccioses malmenaven la població urbana amb intensa persistència.

Però tan necessària era la modernització de les ciutats com la dels ciutadans. No bastava eixamplar les ciutats, llibertar-les de les seves velles muralles medievals, o canalitzar-ne les aigües potables per prevenir malalties, també s'havia d'educar els seus ciutadans en matèria de salut, higiene i urbanitat.

Tampoc les institucions educatives no quedaven exemptes d'aquests projectes de reforma, ja que l'arquitectura del mateix centre escolar havia de ser reflex d'aquestes noves tendències. Arquitectura, pedagogia, urbanisme i medicina unien així els seus esforços cap a la modernització.

Fou entre finals del segle XIX i principis del XX quan, gràcies a l'esforç dels homes de la *Institución Libre de Enseñanza*, es varen prendre les primeres mesures institucionals de caràcter pedagògic higienista a Espanya, com la inclusió d'exercicis corporals en l'ensenyança primària o la regulació de les construccions escolars mitjançant instruccions tecnicohigieniques.

Fruit d'aquest moviment higienista foren els projectes de reforma de la ciutat de Mallorca, iniciats, després de molts d'anys de denúncies, reivindicacions i negociacions, amb l'enderrocament de les muralles —símbol de la ciutat medieval—, i l'inici de la construcció d'una escola model municipal —símbol de la ciutat moderna. S'unirien, així, reforma urbanística i modernització pedagògica (Oliver, J. 1992).

La reforma urbanística de la ciutat de Mallorca: l'enderrocament de les muralles

Quan el 1902, recent iniciat el segle XX, es començà l'enderrocament del recinte fortificat que tancava la vella ciutat medieval de Mallorca, Palma es convertí en una festa popular. Molts de ciutadans sortiren al carrer per presenciar l'inici d'una nova època. Pocs eren, en aquell moment, els que no feien costat a la reforma urbanística que s'estava iniciant. Però l'enderrocament de les muralles era el fruit tardà de molts d'anys d'insistència per part de metges i enginyers que, emparats en els més recents estudis higienistes, clamaven la necessitat de sanejar i esponjar la insalubre urbs.

L'any 1873, durant la I República espanyola, s'havia aconseguit enderrocar una part de les muralles propera a la mar, per motius comercials, però no fou fins tres dècades més tard que es duria a terme la gran reforma.

L'any 1885 l'enginyer Eusebi Estada publicà una convincent i ferma defensa de l'enderrocament de les muralles, així com de la desaparició de les zones properes al recinte fortificat on l'edificació estava prohibida. En aquest llibre, Estada denunciava les males condicions higièniques en què es trobava la ciutat, sobretot a causa de la humitat que provocava el mal sanejament de les aigües. Eren freqüents els brots de febres tifoides a Palma, problema que tenia la causa, segons l'enginyer, en la constant filtració d'aigües brutes en els pous d'aigua potable. (Estada, E. 1885). Els discursos d'Estada ja eren en aquell moment força contundents, malgrat la difícil assimilació i acceptació dels mateixos discursos pels poders públics:

«Palma no reúne las buenas condiciones sanitarias a que es posible aspirar en el estado actual de los conocimientos higiénicos. ¿Necesito yo deciros, en este instante, si es o no Palma una población sana?. Una ciudad que vive aherrojada dentro de un recinto fortificado, que

no puede extenderse ni ensancharse en la medida que requiere el aumento paulatino, pero progresivo, de su población, sino construyendo a 1250m. de distancia de dicho recinto [...] El problema del ensanche de Palma, que lleva consigo el derribo del recinto fortificado, tampoco ha conseguido, con su inmensa trascendencia, preocupar seriamente a nuestros ediles» (Estada, E. 1890).

Estada participà en les llargues gestions per la modernització urbanística de la ciutat que s'iniciaren l'any 1893, aconseguint que els diputats de les Balears a les Corts presentessin un projecte de llei per a l'enderrocament de les muralles. Aquestes negociacions varen concloure dos anys més tard, el 1895, obtenint com a resultat la promulgació d'una llei que permetia edificar a les zones prohibides. Era el principi de la gran reforma urbanística de la ciutat, però no s'atreviren encara a enderrocar les muralles. A la fi, l'any 1902 arribà l'esperada ordre de demolició. En reconeixement a les seves aportacions, aquell mateix any es nomenà l'enginyer Eusebi Estada Fill II-lustre de la Ciutat (AA.VV. 1902).

L'inici de l'enderrocament de les muralles es convertí en una gran festa en la qual participaren tots els ciutadans de Palma. Se celebraren espectacles diversos, tots ells amb una gran càrrega simbòlica, com per exemple una festa infantil al teatre Líric, on es féu lliurament de més de mil obsequis als nens que hi assistiren. Els infants participaren molt activament en un esdeveniment que simbolitzava una passa cap al futur: deixar enrere un model de ciutat medieval per obrir pas a la modernització, al progrés i a l'uropeïtzació en tots els sentits.¹

Immersos en el moviment higienista del moment, ni metges, ni polítics, ni urbanistes, ni mestres concebien l'enderrocament de les muralles com un simple projecte urbanístic o comercial, puix era molt més que no pas això. Era una passa decisiva cap al desenvolupament social i cívic, i com a tal s'havia d'afrontar. D'aquí que, entre les construccions projectades per al futur més immediat, aprofitant el sòl urbanístic que ocupava la vella muralla, el projecte que es defensà amb més força fou el de la construcció d'una escola graduada que servís com a model per a futures escoles mallorquines, i que fos reflex dels ideals d'aquells nous temps que guaitaven amb la reforma urbanística.

Un dels grans defensors d'aquest projecte fou el diputat Alexandre Rosselló, el qual, des de les pàgines del diari *La Almudaina*, clamava amb ferma convicció:

«Hay que acometer el ensanche con generosidad y patriotismo, que no están reñidos con el negocio legítimo e ilustrado, pero que no se avienen con la sordidez de nuestras costumbres comerciales; hay que consagrar obra tan meritoria, a un estudio asiduo, que lo abarque todo en sus detalles y dentro del cual el lucro inmediato no sea el principal factor y hay que preocuparse seriamente de que la escuela que se quiere levantar no sea simplemente un edificio para cobijar a una de esas escuelas sin ideal, puro mecanismo instructivo, cuyo trabajo superficial no abre surco, en este país de analfabetos» (Rosselló, A. 1902).

¹ Es publicaren, durant aquells dies de festa, alguns articles que expressaven aquesta impressió d'estar presenciant un apropament a l'Europa més moderna, com per exemple l'article de Manel Cirer publicat a *La Almudaina* amb el títol «Europeicémonos».

La seva intervenció en defensa de la construcció d'una escola model no era casual. Rosselló havia estat i seguia sent un dels més importants ambaixadors de l'institucionisme a Mallorca, promovent, des del poder, la renovació de l'ensenyança a l'Illa. Ara tenia clar quin tipus d'escola s'havia de construir, quina funció tindria el nou centre i quins ideals pedagògics havien de sostenir-ne els fonaments:

«Hay que esperar a que la nueva escuela sea símbolo de regeneración pedagógica, para que influya fructuosamente en la educación y en la cultura de Mallorca. Comenzar el derribo y no crear, para emprender el ensanche, un organismo económico adecuado, vaciado en moldes distintos de los que se concretan a las operaciones de bolsa, al préstamo y a la banca, o poner la primera piedra de una escuela sin pensar seriamente en su emplazamiento, en los planos del edificio, en la dotación del establecimiento, en sus fines, y en su espíritu, podría resultar un poco teatral y comprometer nuestro porvenir amenazado por la ignorancia y por la vulgaridad que nos aplastan» (Rosselló, A. 1902).

Rosselló sintetitzava amb aquestes frases el vertader sentit de la reforma urbanística que s'estava projectant: obrir la ciutat cap al futur. I quin gest podia expressar millor el veritable sentit d'aquest gran projecte de modernització cívica que no fos el de construir, amb les mateixes pedres de la muralla enderrocada, una escola model? Aquest gest simbòlic, que entrellaçava urbanisme i educació, pedagogia i progrés, es convertí en el centre de les festes que, amb l'inici de l'enderrocament de la muralla, celebraren el vertader inici del segle XX.

Un diumenge d'agost de 1902, en un acte multitudinari presidit per totes les autoritats civils, militars i eclesiàstiques de Mallorca, i al so de quaranta colles de xeremiers, es va treure la primera pedra de la muralla —exactament al baluard Zanoguera—, iniciant-se així, de manera simbòlica, l'esperat enderrocament. Aquesta primera pedra va romandre exposada a la Casa Consistorial durant tot el dia, perquè tots els ciutadans la poguessin passar a veure.

Al dia següent, tal com consta a les diverses cròniques de l'època, aquesta mateixa pedra fou col·locada al lloc exacte on es pensava construir la primera escola graduada model municipal de Palma:

«Uno de los actos importantes realizados estos días para solemnizar el derribo de la primera piedra de las murallas, ha sido el de colocar esta misma piedra para la construcción de una escuela modelo municipal.»²

L'acte fou presidit pel batlle de Ciutat, el Governador Civil, els diputats a les Corts senyor Moragues i senyor Rosselló, i l'inspector de primera ensenyança a les Balears, el senyor Morey. D'horabaixa les autoritats —amb la pedra— sortiren en processó de la Casa Consistorial, acompanyades per la guàrdia muntada, la banda de Tamborers, l'Orfeó Republicà Balear, la banda de Música Mallorquina, i la banda de Música Municipal,

² Vegeu *La Almudaina* de l'11 d'agost de 1902.

endemés de centenars de ciutadans que ben aviat ompliren la plaça de Cort. La comitiva va recórrer els carrers Palau, Conqueridor, Born, Unió, i la Rambla, per arribar a la Plaça Joanot Colom, on, després que el batlle, el governador civil i l'inspector pronunciessin els seus discursos, es col·locà la primera pedra de la futura escola graduada. Amb aquestes paraules encetava el seu discurs l'inspector Morey:

«Vosotros no necesitáis únicamente la salud física, que os proporcionará el derribo de las murallas, sino también el cultivo de vuestra inteligencia y de vuestras facultades morales.»³

Digué, també, que l'escola hauria de ser graduada en tres graus, municipal, model, i reflectir l'Europa més moderna.

Quedà patent, en aquest acte, la voluntat política de modernitzar la ciutat no sols a nivell urbanístic. Però haurien de passar més de deu anys perquè el projecte de construcció de l'escola fos una realitat.

L'escola graduada model

Amb els anys l'eixampla de la ciutat, malgrat la bona voluntat inicial, fou realment desconcertant. El creixement es féu de forma irregular i descompensada. I el projecte de construcció d'una graduada model es va postergar durant anys a pesar d'haver-se col·locat la primera pedra a la plaça Joanot Colom l'agost d'aquell 1902, on suposadament s'havia d'alçar l'edifici.

Fins l'any 1910 no fou possible iniciar-ne la construcció. L'any 1905 la Societat Patronat Protectora de la Infància, fundada pel diputat Alexandre Rosselló, davant la situació, va prendre la iniciativa de subvencionar la institució docent amb 10.000 pessetes.⁴ Però així i tot l'Ajuntament no podia afrontar les despeses de la seva construcció fins uns anys més tard. No obstant això, Rosselló no desistí en el seu intent fins que va veure complert el vell projecte de construir una graduada model que tan fervorosament havia defensat i impulsat l'any 1902. El cert és que l'Ajuntament de Ciutat, amb l'ajut d'aquesta societat, va poder fer finalment front a les despeses del solar, l'edificació, el material de l'ensenyança i altres despeses inherents al projecte. Cert és, també, que adquirir, per a la ubicació de l'escola, uns terrenys procedents de les antigues muralles enderrocades:

«El Ayuntamiento de Palma costeó un edificio para Escuela Graduada, adquiriendo en 29 de Enero de 1910 el solar en pública subasta previa autorización ministerial, por tratarse de terrenos procedentes del derribo de las murallas, no regateando gastos en su construcción ni en la adquisición de mobiliario y material de enseñanza, destinándolo, desde que se concibió el proyecto, a albergar una escuela graduada modelo, ajustando sus aulas, salas, patios y demás dependencias a los consejos de la pedagogía y de la higiene, según el

³ Ibídem.

⁴ Es dona notícia de la subvenció de 10.000 pessetes que la Societat Protectora de la Infància oferta per a la construcció de la nova escola model a *El Magisterio Balear*, núm. 22, de 3 de juny de 1905.

plano aprobado, que mereció excepcionales elogios de la Junta Local de Instrucción primaria y del Inspector de Instrucción Pública» (Pons i Fàbregues, B. 1916, 7).

Però els terrenys, adquirits en subhasta per l'Ajuntament, no foren els que en un principi s'havien previst per a l'edificació de l'escola, on ja s'hi havia dipositat la primera pedra. Malgrat l'Ajuntament encarés la construcció de l'escola model impulsat pels mateixos ideals de modernització i europeïtzació amb els quals s'havia concebut el projecte, probablement ja no adquirí terrenys de l'antiga muralla per motius simbòlics, sinó més aviat per raons econòmiques, ja que resultaven molt més barats.

Així i tot, l'Ajuntament centrà tots els seus esforços a aconseguir la màxima qualitat pedagògica del nou centre. La graduació de l'ensenyament a les Balears no era quelcom generalitzat en aquells moments, i en l'ensenyament públic sols s'havien dut a terme alguns intents amb aquest tipus d'organització, sempre en instal·lacions deficitàries i sense professorat suficient. La nova escola, en canvi, hauria de convertir-se en pionera de la graduació a casa nostra, així que es començà a pensar en la idea d'invertir una important quantitat de diners per fer possible que els futurs directors del centre coneguessin de primera mà aquest tipus d'organitzacions als països on més experiència pràctica es tingués sobre el tema.

Mentre es realitzaven les obres, doncs, l'Ajuntament de Palma decidí enviar dos mestres de l'ensenyament públic, Bartomeu Terrades i Gabriel Comas, a l'estranger per analitzar el funcionament de les escoles graduades d'altres països, així com el material que utilitzaven, amb l'objectiu de poder aportar aquests nous coneixements al centre. La dotació que la corporació municipal destinà a aquesta empresa fou de 2.000 pessetes per mestre, segons el que es féu constar en alguna de les nombroses sessions municipals celebrades durant aquests anys.⁵

Els dos mestres sortiren de Palma el 2 d'octubre de 1911, disposats a visitar centres educatius francesos, belgues i suïssos durant tres mesos. El seu viatge pedagògic els va permetre conèixer escoles maternals, primàries, superiors, professionals i d'adults, tant a Bordeus com a París, on varen romandre durant quasi dos mesos. El mateix tipus de centres visitaren a Brussel·les per espai de vint dies. La resta de viatge el dedicaren a recórrer Suïssa.⁶

Havent tornat a Mallorca redactaren una esplèndida memòria que lliuraren a l'Ajuntament de Palma, en la qual no sols sintetitzaren els coneixements adquirits durant el viatge, sinó que proposaren una sèrie de directrius que, segons la seva experiència, havien de regir la nova escola model (Comas, G.; Terrades, B. 1912) (Comas Ribas, G. 1912).

Aquestes directrius eren:

- Dividir la secció de pàrvuls en tres graus i aplicar-hi la coeducació.
- Si el nombre d'alumnes de l'escola fos molt elevat, se subdividirien els graus en classes paral·leles, agrupant els alumnes segons el nivell d'afinitat psicològica, intel·lectual i física.

⁵ Vegeu els *Llibres d'Actes de l'Ajuntament de Palma dels anys 1910-1912* a l'Arxiu Municipal de Palma.

⁶ La notícia de la seva arribada a Palma es publica a *El Magisterio Balear*, núm. 52, Palma de Mallorca, 30 de desembre de 1911.

— La metodologia aplicada per a l'ensenyança hauria de ser activa, la qual cosa no permetria classes amb una *ratio* superior a 40 alumnes.

— Es potenciaria l'ensenyança del dibuix com una de les activitats educatives més importants de l'escola, començant pel dibuix lliure.

— També s'introduiria el treball manual educatiu.

— L'ensenyança de la música s'iniciaria en els primers anys d'escolarització.

— Els exercicis de gimnàstica sueca, tal com havien vist aplicar a Brussel·les, formarien part important del programa escolar.

— Es crearia una cantina escolar, gratuïta per a nens pobres. Per regular-la es nomenaria una comissió que podria estar integrada, entre d'altres, per alguns regidors municipals, representants de societats cíviques que demostrassin interès per l'educació, alguns pares, etc.

— Setmanalment s'organitzarien excursions o visites educatives que possibilitarien el contacte de l'alumne amb l'entorn, urbà, rural o natural.

— S'organitzarien festivals escolars de forma continuada, dels quals participarien tots els ciutadans.

— L'escola disposaria d'una biblioteca escolar popular, d'utilitat tant per als alumnes com per als ciutadans en general.

— La selecció de mestres de totes i cada una de les seccions es faria tenint en compte criteris d'afinitat que possibilitessin la unitat de criteris pedagògics.

— S'haurien de garantir els mitjans econòmics per enviar periòdicament un o dos mestres de l'escola a l'estranger, mantenint així l'esperit d'europèitització del centre.

Seguint aquestes directrius, fruit del contacte pedagògic amb França, Bèlgica i Suïssa, s'organitzà l'escola graduada model de Palma. Mentre, en culminava la construcció en un espaiós edifici ideat segons criteris arquitectònics eminentment higienistes:

«En la planta baja del edificio existen diez plantas perfectamente ventiladas y bañadas por el sol, un hermoso salón central para actos, despacho del Director del Establecimiento, sala de profesores, un patio cubierto para juegos y otro descubierto de grandes dimensiones; al extremo de lo que será jardín se ha construido una casa muy bien distribuida para el conserje, cocina y sala comedor para la cantina escolar.

En la parte alta existen algunas habitaciones utilizables por el museo escolar, dibujo y modelado, trabajos manuales y un pequeño observatorio» (Terrades Mir, B. 1912).

El 17 de juliol de 1913 l'anomenada Escola Graduada fou finalment inaugurada (Oliver Jaume, J. 1978).⁷ L'ensenyança quedà organitzada en set seccions:

1. Secció de pàrvuls fröebeliana.
2. Secció preparatòria.
3. Secció elemental.
4. Secció mitjana.
5. Secció superior.

⁷ De la inauguració, en donà notícia *El Magisterio Balear*, núm. 28, del 19 de juliol de 1913.

6. Secció de francès.

7. Secció de modelat, buidat i dibuix natural.

Per a cada una d'aquestes seccions l'Ajuntament designà un mestre. Així, doncs, la secció de pàrvuls quedà en mans de Gabriel Comas, mentre que de la direcció del centre es féu càrrec Bartomeu Terrades.

El nou centre esdevingué una escola model, no sols a nivell arquitectònic o pedagògic, sinó també cívic. La seva gestació, com es recordarà, havia estat estretament lligada a la reforma urbanística de la ciutat, formant-ne part, motiu pel qual no ens ha d'estranyar que la seva funció fos eminentment cívica i social. Així, doncs, l'Escola Graduada es va obrir a la ciutat en general, creant una biblioteca popular perquè qualsevol ciutadà pogués beneficiar-se'n, cosa impensable en qualsevol de les escoles públiques de Palma d'aquells moments. Endemés, l'edifici no es limità a la seva funcionalitat escolar. Des de la seva inauguració, l'Escola Graduada acollí nombroses conferències, cursos per a adults, seminaris, etc., en els quals participaren pares d'alumnes, mestres de totes les escoles de Mallorca i ciutadans en general.

L'Ajuntament de Ciutat es féu càrrec de la cantina escolar, oferint un nou servei gratuït als nins més pobres de l'escola, tal com feien les escoles comunals de Brussel·les que els mestres Comas i Terrades havien visitat.

En definitiva, l'escola rompé els esquemes de la institució educativa tradicional, i va iniciar la seva vida al ritme de la mateixa modernització i europeïtzació que havia transformat la vella ciutat fortificada.

Conclusions

Per concloure, penso que és interessant ressaltar el fet que, a través d'un exemple paradigmàtic, com fou la construcció de la primera escola municipal graduada, podem apreciar l'estreta relació que pot arribar a existir entre urbanisme i pedagogia.

No fou casualitat, doncs, que ambdues coses —urbanisme i pedagogia— progressessin interrelacionadament. El concepte de ciutat havia sofert un canvi radical entre finals del segle XIX i principis del XX. Ja no era sols el sòl urbà ocupat per habitatges amuntegats i protegits de possibles enemics per immenses muralles. Els temors a possibles invasions s'havien dissipat, i la ciutat renaixia com a espai vital en tots els sentits. Renaixia, igualment, el sentit cívic, social i cultural de la ciutat, potencial que s'havia d'explotar en benefici de la població.

Es volia convertir la vella urbs de carrerons estrets i insalubres en un espai habitable, higiènic, còmode, humà i racional, i per aconseguir-ho no era suficient enderrocar el recinte fortificat, calia operar un canvi molt més profund, s'havia d'assumir un nou concepte d'urbanisme i d'urbanitat. Per això, i seguint la dinàmica pròpia del moment, es confià en l'educació com a arma més eficaç per aconseguir no sols transformar urbanísticament la ciutat, sinó també culturalment.

La nova ciutat de Palma pretenia convertir-se en un far que, mar endins, anunciés un missatge de progrés, modernització i europeïtzació, i encertadament es va considerar que res millor per alimentar la llum d'aquest far urbà que noves escoles per a una nova educació.

Aquest article analitza sols un dels nombrosos exemples que podríem trobar-nos-en, ja que observant un plànol de la ciutat de Mallorca actual podem comprovar com, sobre

terrenys ocupats per les velles muralles i als punts més estratègics d'aquestes, hi ha ubicats centres educatius històrics: complexos escolars, instituts, velles escoles normals, etc.

Això no obstant, i malgrat les idees de modernització pedagògica que sostingueren aquestes construccions, no podem obviar el que també fou, ens agradi més o menys, una realitat: els terrenys ocupats per les muralles, propietat de l'Estat, se subhastaren a preus més barats que altres terrenys de la ciutat, per la qual cosa els poders públics pertinents pogueren adquirir-los per a la construcció d'escoles. Si fa no fa, sempre ens quedarà el dubte de saber si, en cas de no haver tingut aquests terrenys més barats, s'haurien construït aquests centres educatius, puix la bona voluntat política no sempre es correspon amb les possibilitats econòmiques reals.

Bibliografia i documentació

- AA.VV. (1977). *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*, Ed. Moll, Palma de Mallorca.
- AA.VV. (1902). *Discursos escritos per encàrrec de l'Honorable Ajuntament de Palma en ocasió del nomenament de fills il·lustres de Mallorca a favor d'E. Estada i Luís de San Simón*, Estampa de J. Tous, Palma de Mallorca.
- COMAS, G. (1912). *Notas Pedagógicas. Apuntes de un viaje*, Tipografía Mahonesa, Mahón.
- COMAS, G. i TERRADES, B. (1912). *Memoria sobre el viaje de B. Terrades y G. Comas pensionados por el Ayuntamiento de Palma*, llig. 642, Arxiu Municipal de Palma.
- El Magisterio Balear*, núm. 22, de 3 de juny de 1905.
- El Magisterio Balear*, núm. 28, de 19 de juliol de 1913.
- El Magisterio Balear*, núm. 52, de 30 de desembre de 1911.
- ESTADA, E. (1890). *Discurso leído en el Ateneo Balear el 17 de diciembre de 1889*, Imprenta Amengual y Muntaner, Palma de Mallorca.
- (1885): *La Ciudad de Palma. Su industria, sus fortificaciones, sus condiciones sanitarias y su ensanche, con un apéndice que han de reunir las viviendas para ser saludables*, Tip. J. Tous, Palma de Mallorca.
- La Almudaina* de l'11 d'agost de 1902.
- Libros de Actas del Ayuntamiento de Palma de los años 1910-1912*. Arxiu Municipal de Palma.
- OLIVER JAUME, J. (1978). *Escola i Societat. L'Ensenyament a les Illes en el segle XX*, Ed. Moll, Palma de Mallorca.
- (1992). *L'Higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*, Direcció General d'Educació, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Govern Balear, Palma de Mallorca.
- PONS I FÀBREGUES, B. (1916). *La escuela graduada. Informe dirigido a la Alcaldía y documentos justificativos*, Est. Tipográfico de J. Tous, Palma de Mallorca.
- ROSSELLÓ, A. (1902). «Recordemos el pasado, pensemos el porvenir», *La Almudaina*, agost de 1902.
- TERRADES MIR, B. (1912). «La Escuela en el extranjero», *El Magisterio Balear*, núm. 4, Palma de Mallorca, 27 de gener de 1912.

**Joan Monserrat
Parets:
Correspondencia
ideològica de un
socialista**

Rafael Garcerán
Aulet

Educació i Cultura
(2002), 15:
43-61

Joan Monserrat Parets: Correspondencia ideológica de un socialista

Joan Monserrat Parets: Ideological correspondence of a socialist

Rafael Garcerán Aulet

Resumen

El presente artículo pretende descubrir el pensamiento del socialista Joan Monserrat i Parets y del momento ideológico que se vive en las primeras décadas del siglo XX. Para realizar un estudio del pensamiento y la ideología, seleccionaremos básicamente, una fuente de información: La correspondencia que Joan Monserrat Parets (1889-1937), profesor de la escuela laica de Llucmajor y socialista, mantiene con Francisco Mulet y Mossén Antoni Alcover, ambos conservadores y con Llorenç Bisbal, socialista. Ello nos ayudará a descubrir el momento histórico y político que se vive en Mallorca a principios de siglo.

Summary

This article pretends to show Joan Monserrat i Parets's socialist thoughts and the ideological movement around the first XX decades. We will basically select, to show the ideology and thoughts, an information source: the mail that Joan Monserrat Parets (1889-1937), teacher at Llucmajor laic school, and socialist, maintains with Francisco Mulet and Mossén Antoni Alcover, both conservative, and Llorenç Bisbal, socialist, these details will show the political and historical moment lived in Mallorca at the beginning of the century.

El interés por estudiar la peculiaridad de las escuelas de corte político surgidas a principio de siglo, justo antes de una guerra política: la guerra civil, como pueda ser la aparición de la Escuela de los Socialistas de Llucmajor, debe realizarse desde elementos que nos den una visión real del pensamiento de entonces. La guerra civil es la responsable de que muchos documentos de carácter político desaparecieran tan pronto como empezó la guerra. Por tanto debemos analizar la realidad de entonces, sobre todo de los pequeños lugares, desde los pocos documentos que puedan quedar hoy.

Uno de esos documentos, por el cual sale a la luz, en la historia de la educación de Mallorca, la escuela de los Socialistas y su fundador: Joan Monserrat i Parets, es por la polémica que mantuvo en forma epistolar con Francisco Mulet en las columnas del Obrero Balear y del Correo de Mallorca.

Si tenemos en cuenta la importancia de las cartas para el conocimiento histórico de la educación en Mallorca, también deberemos darnos cuenta de que estas son el único medio para conocer el pensamiento de estas escuelas a través de los escritos de sus fundadores. El hecho de recoger un documento oficial nos puede dar una visión de la realidad del momento pero nunca del pensamiento o de las pretensiones de su fundador y de dicha escuela realizando una serie de actividades u otras.

A continuación haremos un análisis de la correspondencia que mantiene Joan Monserrat Parets con tres personas. Quizás ello nos ayude a conocer un poco más cual era el pensamiento de este maestro de la escuela socialista de Lluçmajor. Persona que recordaremos pasó de responsable de la escuela de los Socialistas de Lluçmajor,¹ a ser el primer concejal socialista de la localidad² y luego a trasladarse a Palma,³ siendo uno de los máximos teóricos e ideólogos del socialismo mallorquín de principios de siglo.⁴

Los tres análisis epistolares van a ser los mantenidos con:

- Francisco Mulet, conservador de Lluçmajor: polémica que empezara su compañero de partido Miguel Stela
- Mossen Antoni M^a Alcover, mal llamado Pare Revenjoli, responsable de la difusión de las ideas conservadoras a través de «La Almudaina» y de la crítica al socialismo y a la izquierda en general. Esta última polémica será únicamente en una dirección, de Mossén Antoni M^a Alcover hacia Joan Monserrat, sin respuesta de este. Pero creemos importante analizar la crítica que el primero le hace al segundo para descubrir partes del pensamiento de Joan Monserrat.
- Llorenç Bisbal, en dos ocasiones, responsable del socialismo Balear y del órgano difusor *El Obrero Balear*.

La primera de las polémicas epistolares tiene lugar poco después de que Joan Monserrat abriera la Escuela de los socialistas en Lluçmajor. Hacía relativamente poco que estaba embarcado en las ideas socialistas⁵ y su afán por llevar a la práctica las ideas del socialismo le hicieron alzarse como máximo responsable de la educación de los pequeños hijos de los socialistas de la localidad. Poco después, a finales del año 1911, el 12 de Noviembre de 1911 exactamente, en un colegio electoral del centro conservador, había tenido lugar un enfrentamiento verbal entre dos personas⁶. En ella, Don Francisco Mulet Roig, hombre bachiller y conservador, e iniciador, asimismo, del semanario *Lluçmajor*⁷,

¹ IMP: «El obrero llucmayorense y sus obras», en *El Obrero Balear*, n° 453, pg. 5, Palma, 12 de Noviembre de 1910.

² El 1° de enero de 1916 se constituye el ayuntamiento con 5 liberales, 5 mauristas, 5 conservadores, 1 independiente y 1 socialista. Véase «El nuevo ayuntamiento» en *El Heraldo de Lluçmajor*, n° 1, pg. 1, Lluçmajor, 8 de Enero de 1916.

³ Extraído de una entrevista con MONSERRAT SALVÁ, M. Realiza en Lluçmajor el 28 de junio de 1994.

⁴ Extraído de un borrador que redactó su nieto MONSERRAT MASCARÓ, J, y que nunca se publicó.

⁵ Extraído del artículo de PROHENS, B.: «Joan Monserrat Parets, socialista llucmajorense (I)» en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, n° 15, pg. 11, Lluçmajor, Noviembre de 1982.

⁶ Véase OLIVER, J.: «Joan Monserrat i Parets i l'escola dels socialistes», en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, n° 17, pgs. 10 y 11, Lluçmajor, Enero de 1983.

⁷ Véase GABRIEL, P.: *Lluçmajor i les associacions populars i obreres, 1866-1916*, en el Pregó de Fires de 1991, de les Fires de Lluçmajor 1992, pg. 22. Imprenta Moderna, Lluçmajor, 1992, pg. 24.

sostiene una discusión con Miguel Stela Boscana, presidente, por aquel entonces, de la Agrupación Socialista de Lluçmajor,⁸ sobre la escuela de los socialistas.

El motivo de la discusión: La escuela recién fundada, no era más que una excusa para emprender una nueva discusión con un tono más descalificador que otra cosa, buscando los errores del partido de la oposición, ridiculizándolo para mostrarlo como un hecho intolerable la defensa de unas ideas de carácter socialista. La descalificación se recrudecería más, cosa explicable si tenemos en cuenta la proximidad de las elecciones locales: No han cambiado los tiempos y sigue siendo un tiempo más dedicado a descalificar al opositor que a defender unas ideas propias.

A ello hay que añadir el momento que se vive en España donde toma un relieve importante la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia, que pocos años antes había hecho tanto furor y habían convertido a su fundador, tras su muerte, en un héroe. Como respuesta a tal hecho la derecha conservadora y católica había empezado con la organización de mítines católicos en contra de las escuelas laicas⁹ y perfectamente orquestados por el Obispo Campins.

La discusión entre Mulet y Stela se alargaría una semana más. Pero el 10 de Noviembre, Joan Monserrat, regente de la escuela, sintiéndose aludido por las acusaciones vertidas por Mulet en contra de su escuela, toma el relevo a Miguel Stela, llamado también Mavi, en el protagonismo de la discusión, escribiendo una carta en *El Obrero Balear* a Don Francisco Mulet, carta que se publicaría 8 días después.¹⁰

Esta primera carta la podemos leer en el Obrero Balear del 18 de Noviembre. En dicha carta, Joan Monserrat, se presenta realizando un prólogo de humildad y dirigido básicamente al diálogo. Tras el cual le pregunta a Don Francisco Mulet sobre cuales fueron sus palabras ante su compañero Miguel Stela en el centro conservador, dando mucha importancia en su carta a que por muy contrarias que sean sus ideas políticas, no es suficiente razón como para justificar que Don Francisco Mulet diga que en la escuela socialista que él regenta se enseñe a los niños a odiar a la patria y a blasfemar de Dios. Temas sobre los que teóricamente tenía que versar dicha discusión. Aprovecha también la carta para describir los medios y métodos utilizados en su escuela, buscando sean motivos suficientes para defender que su escuela no tiene como objetivos ni odiar a la patria ni a blasfemar de Dios.

No tardaría en dar respuesta Don Francisco Mulet, en tono amable, a la carta de Don Juan Monserrat, aunque ya se deje notar un tono irónico, buscando el modo con el cual medir sus palabras entremezclando la cortesía con la manera de herir la sensibilidad de su adversario en esta discusión. Así Don Francisco Mulet le responde,¹¹ ocupando más de la mitad de la carta a presentaciones. Pero una vez realizadas éstas expone cual fue la idea que dice haber manifestado al Sr. Stela, explicando que afirmó que si la escuela de los socialistas se adscribía a las de Ferrer y Guardia se convertía en anticatólica, antipatriótica

⁸ Véase GABRIEL, P.: Lluçmajor i les associacions populars i obreres, 1866-1916, Opusc. Cit, pgs. 42, 45, y 46.

⁹ Véase OLIVER, J.: «Joan Monserrat i Parets i l'escola dels socialistes», en *Lluçmajor, de Pinte en Ample*, nº 17, pgs. 10 y 11, Lluçmajor, Enero de 1983.

¹⁰ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, nº 505, pg. 3, Palma, 18 de Noviembre de 1911.

¹¹ MULET, F.: «Carta Abierta» en *El Obrero Balear*, nº 507, pg. 2 y 3. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911, o también en MULET, F.: «Carta Abierta» en *El Correo de Mallorca*, nº 587, pgs. 1 y 2. Palma de Mallorca, 2 de Diciembre de 1911.

y antisocial.¹² También dice en la carta que en una escuela no basta con enseñar conocimientos, es también necesario enseñar los deberes que tiene el niño para consigo y con sus semejantes y construirlo como un buen ciudadano, además de no olvidar la religión, para que sean unos buenos cristianos. Así terminaría la carta que escribe Don Francisco Mulet.

Dicha carta la publicaría en *El Obrero Balear* y en *El Correo de Mallorca*. La discusión, no obstante, continuaría con cuatro cartas más por parte de cada uno. Las cuatro de Don Francisco Mulet, esta vez, sólo en *El Correo de Mallorca*, y las cuatro de Joan Monserrat en *El Obrero Balear*.¹³

En la segunda carta de Don Juan Monserrat,¹⁴ éste se defiende de las descalificaciones que Francisco Mulet le hace frente a la humilde presentación que Monserrat había realizado en su primera carta, mostrándose como un pobre maestro. Juan empieza su carta intentando buscar la mejor de las intenciones a las palabras de Don Francisco Mulet, pero terminando por calificar de soeces, satíricas y gratuitas las palabras que Francisco Mulet le propina, desconociendo de que habla. Además acusa a Mulet de tergiversar sus propias palabras diciendo primero categóricamente que la escuela de los socialistas era ferrerista, para luego escribir en el *Correo de Mallorca* que no fue tan condicionante su afirmación sino que iba más dirigida a la escuela, no ofreciendo ningún lugar a duda que la escuela de los Socialistas era una escuela ferrerista. Y afirmando no sólo las descalificaciones a la patria y a Dios, sino también a los padres y al trabajo. Así Juan Monserrat se refiere en estas palabras a las que dijo Mulet: «Observe la diferencia entre lo que dijo y lo que dice haber dicho: Com are aquesta escola que tenen (refiriéndose a la nuestra) que en es nins de tres anys ja el s'ensenyen que no heya Deu, que s'emblema nacional es un padas brut, lo que dara per resultat que aquets alots no tendran respeta a nes seus pares, no entregaran es jornal, etc, etc...».¹⁵

La segunda de las afirmaciones de Monserrat hará en su segunda carta será la que luego dará lugar a una discusión en clave de ironía del tipo de moral en la que educa, la educación en valores, que Juan Monserrat cree realizar y que Mulet considerará como una burda moral en su próxima carta.¹⁶

¹² *Ibíd.*, pg. 2.

¹³ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, n° 508, pgs. 2 y 3, Palma, 9 de Diciembre de 1911.

— MULET, F.: «Carta Abierta», en *El Correo de Mallorca*, n° 601, pgs. 2 y 3. Palma de Mallorca, 16 de Diciembre de 1911.

— MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, n° 510, pg. 3, Palma, 23 de Diciembre de 1911.

— MULET, F.: «Carta Abierta» en *El Correo de Mallorca*, n° 615, pgs. 2 y 3. Palma de Mallorca, 30 de Diciembre de 1911.

— MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, n° 513, pg. 2, Palma, 13 de Enero de 1912.

— MULET, F.: «Carta Abierta», en *El Correo de Mallorca*, n° 636, pgs. 1 y 2. Palma de Mallorca, 20 de Enero de 1912.

— MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta» en *El Obrero Balear*, n° 516, pgs. 2 y 3, Palma, 3 de Febrero de 1912.

— MULET, F.: «Carta Abierta», en *El Correo de Mallorca*, n° 666, pg. 3. Palma de Mallorca, 19 de Febrero de 1912.

¹⁴ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, n° 508, pgs. 2 y 3, Palma, 9 de Diciembre de 1911.

¹⁵ *Ibíd.*, pg. 3.

¹⁶ *Ibíd.*

El tercer motivo de discusión en esta segunda carta va a ser la respuesta al cuestionamiento que Francisco Mulet hace a Monserrat sobre su cristianismo. Dicha respuesta quedaría reflejada en la imagen que el mismo Monserrat hará de un Jesucristo socialista, capaz de dar su sangre por defender la verdad y redimir al pobre, al oprimido, al necesitado y al hambriento.¹⁷

La última de las afirmaciones de Monserrat irá dirigida a dejar claro que su escuela no es ferrerista y que no conoce las ideas de este pedagogo.

La respuesta de Mulet sería en tono sarcástico aconsejándole tila a para calmar sus nervios y exponiendo las contradicciones en las que cae Don Juan en sus epístolas¹⁸. Mulet se detiene en los detalles gramaticales para dar un tono más ofensivo a sus palabras, no entrando en ninguna discusión particular, puesto que cuando trata el tema de la escuela socialista, obvia y se desentiende de la respuesta de Monserrat y vuelve a acusar a esta de ser ferrerista llegando a decir que: «Las escuelas libres creadas para extender la obra moderna —entre las cuales no acabamos de ver que no figure la de vd—(...) y más tarde añade — Las escuelas que como la de vd son neutras en materia religiosa, como las ferreristas».¹⁹

El final de dicha carta será para delimitar que un conocimiento científico puramente no puede ir acompañado de ninguna enseñanza moral y que esta debe hacerse desde una base básicamente religiosa.

La tercera carta de Monserrat²⁰ cae en todos los defectos que tenía la segunda de Mulet, buscando los detalles en las palabras de Don Francisco, tratándolo de sodomita, debido a las palabras cariñosas e hirientes con las que Mulet embadurna a Don Juan Monserrat diciéndole «Don Juan, del alma mía».²¹

El resto de la carta es una repetición de su segunda carta, repitiendo con las mismas palabras incluso alguno de los párrafos, mostrando su reincidencia en sus afirmaciones que no acaba de ver que Don Francisco Mulet entendiera e incluso que leyera.

Por último termina retando a una discusión pública a Don Francisco Mulet.²²

La tercera de las cartas de Francisco Mulet²³ es la más larga de las cartas que hacen referencia a dicha polémica pero no por ello aporta ninguna nueva información. Empezando por reconocer una evolución en el lenguaje de Monserrat y terminando diciendo, ya que Sr Monserrat no responde a sus preguntas sino con otras preguntas o con afirmaciones que no responden a ninguna de las cuestiones, sobre las características de la Escuela Moderna, con las que comulga la Escuela de los socialistas.

Tan larga carta no podía sino incluir nuevas descalificaciones a la moral y al cristianismo que se enseña en la escuela de los socialistas y mantiene Don Juan Monserrat.

¹⁷ Ibídem.

¹⁸ MULET, F.: «Carta Abierta», en *El Correo de Mallorca*, nº 601, pgs. 2 y 3. Palma de Mallorca, 16 de Diciembre de 1911.

¹⁹ Ibídem, pg. 2.

²⁰ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, nº 510, pg. 3, Palma, 23 de Diciembre de 1911.

²¹ Ibídem, pg. 3.

²² Ibídem.

²³ MULET, F.: «Carta Abierta» en *El Correo de Mallorca*, nº 615, pgs. 2 y 3. Palma de Mallorca, 30 de Diciembre de 1911.

Intentando zanjar la cuestión, la cuarta carta de Monserrat²⁴ viene acompañada de un documento donde varios socialistas firman y afirman cuales fueron las palabras de don Francisco Mulet en el Centro conservador, aquel día de noviembre de 1911. Y termina ofreciendo una invitación a éste a acercarse por la escuela de los socialistas para ver cual es el tipo de educación que allí se ofrece y si tiene algo que ver con todo lo que afirma él en sus cartas.

La cuarta carta de don Francisco Mulet²⁵ va dirigida a enderezar la cuestiones y afirma que se han perdido los objetivos de la misma y se ha obviado cual eran los motivos de dicha discusión, intentando reducir tal debate, por parte de don Francisco Mulet, a que Juan Monserrat confirme o desmienta que su escuela es ferrerista. Cosa ya expuesta por Monserrat en anteriores cartas, para ofrecer una luz, que haga que la discusión epistolar no sea una pérdida de tiempo para los dos contendientes.

La última de las cartas de Monserrat²⁶ ya anuncia que será la última debido a la insistencia de Mulet a que Monserrat le conteste a lo que ya ha contestado y evadiendo la posible discusión pública. No terminará Monserrat la carta sino acusando a Mulet de que éste no es el redactor de sus epístolas, dando el nombre de Mossén Antoni María Alcover como autor del mismo, por ello que no debemos perder la percepción de que la revisión que se haga luego de las cartas que Mossén le escribe al socialista sigan manteniendo el tono discriminatorio y desprestigiador que mantenían las de Mulet.

La carta que da por concluida la discusión es la que escribirá Mulet,²⁷ que sabiendo la negativa de su contrincante se proclama vencedor de dicha polémica, aprovechando esta última carta para terminar de descalificar a su contrincante. Mostrando en su carta cada uno de los errores que comete Monserrat en sus cartas, volviendo a los detalles incluso gramaticales y olvidándose del tema que les había llevado a la discusión, cayendo en los errores que en su anterior carta, la cuarta, intentaba rehuir.

En definitiva, en estas diez cartas podemos ver como la discusión va tomando un cariz cada vez más tenso, pasando por momentos irónicos hasta caer en un debate absurdo, lejos de cualquier discusión que pudiera tener algo que ver con la escuela de los socialistas. Monserrat seguirá obstinado en que Mulet reconozca que afirmó que su escuela formaba niños anticatólicos, antipatrióticos y asociales,²⁸ y Don Francisco Mulet, esperará que Monserrat reconozca sus tendencias ferreristas, afirmando éste último que ni tan siquiera las conoce;²⁹ el resto de las cartas se limitan a una descalificación mutua donde Francisco Mulet analiza cada una de las frases de Joan Monserrat, y donde éste acaba afirmando que su contrincante ni siquiera escribe las cartas que le remite. Las ideas se repiten con asiduidad y reiteración a lo largo de las diez cartas que se publicaron por tal motivo.

²⁴ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, nº 513, pg. 2, Palma, 13 de Enero de 1912.

²⁵ MULET, F.: «Carta Abierta», en *El Correo de Mallorca*, nº 636, pgs. 1 y 2. Palma de Mallorca, 20 de Enero de 1912.

²⁶ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta» en *El Obrero Balear*, nº 516, pgs. 2 y 3, Palma, 3 de Febrero de 1912.

²⁷ MULET, F.: «Carta Abierta», en *El Correo de Mallorca*, nº 666, pg. 3. Palma de Mallorca, 19 de Febrero de 1912.

²⁸ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, nº 508, pg. 3, Palma, 9 de Diciembre de 1911.

²⁹ *Ibídem*.

En conclusió, podem afirmar que les idees pedagògiques que intenten reflectir les cartes no són més que una excusa per entablar una discussió política i ideològica que ens ensenya la radicalitat del pensament i de les posicions polítiques d'ahir. Tal discussió no és més que un exemple de la política que se ofereix als pobles, als que quasi mai no s'arribava a través d'actes públics, sinó a través d'activitats que interessaven als habitants de la vila.³⁰ Era, doncs, producte de aquella inquietud doctrinal i política que se respirava amb densitat.³¹

Monserrat, com dijíem, surt com a suposat derrotat, encara que la discussió no deixa entreveure cap conclusió en la que ambdós quedin conformes, així com queda tancat el diàleg per incompatibilitat de pensaments i idees. Don Francisco Mulet, que és la primera vegada que s'adreça a un periòdic, i convençut de la seva victòria, a finals de febrer de 1912, el dia 25, es atrevia a publicar tota la polèmica en un opuscul de 88 pàgines titulat «*La escuela de los socialistas de Lluçmajor y su maestro, o sea, polémica sostenida por Don Francisco Mulet contra Don Juan Monserrat*».³² En ell es presenta Don Francisco Mulet ecuaníme al menys en el pròleg quan escriu: «*Deseoso de que el público falle con perfecto conocimiento de causa y queden así las cosas en su debido punto, les ofrezco el divertidísimo espectáculo de nuestra polémica, no de prisa y corriendo sobre un carro sino coleccionando todos sus lances en un folleto*» per a que el públic jutgi, i en donar-se atrevia a afegir: «*Don Juan, quien sin duda querrá aparecer gracioso después de haber demostrado con sus propios escritos la falta de cultura, de su extraviada inteligencia y su completa ineptitud al magisterio escolar a la que se dedica*».³³

Paralelament a la discussió que Joan Monserrat mantenia amb Francisco Mulet, Mossén Antoni Maria Alcover donava suport i vivia la polèmica des del rotatiu de La Aurora. Aquesta va a ser el segon bloque epistolar que volem analitzar: Les cartes de Mossén Alcover des de La Aurora.

Des de que Joan Monserrat se'n va a conèixer en tota Mallorca amb la escola dels socialistes i la seva polèmica amb Francisco Mulet, li surten detractors per totes parts, un dels més importants, i que donava suport a Mulet en la seva guerra dialectal amb Monserrat és Mossén Antoni M^a Alcover, que des de 1911, en el rotatiu La Aurora que ell mateix controlava, li va dedicant per període de dos anys articles sobre l'educació i la necessitat de que aquesta tingui un caràcter religiós. Abans d'ensenyar-se amb Joan Monserrat ja ho havia fet amb altres sobre l'educació laica. Mossén explicava que més principal que les matèries escolars era educar en la vida, allò que no feien les escoles laiques. Diu que «*Els a.l.lots de ses escoles layques sabrán tal volta molta de geografia, molta de matemàtiques, de física, de química, pero ignoren lo principal: Deu, lo que deven a Deu, a si mateixos i a n-el*

³⁰ «La història de molts i molts pobles amb Lluçmajor, és precisament que els partits amb a tals ben poc canalitzaven la vida social i política. Aquesta fluï, molt més fonamentalment per altres rierols i síquies. Casinos que acostumaven a ser sobretot recreatius, centres religiosos, institucions de crèdit i estalvi populars, mútues de socors, escoles, bandes de música i grups corals, entitats esportives, cooperatives».

Extraït de GABRIEL, P.: Lluçmajor i les associacions populars i obreres, 1866-1916., en el Pregó de Fires de 1991, de les Fires de Lluçmajor 1992, pg. 22. Imprenta Moderna, Lluçmajor, 1992, pg. 10.

³¹ Vegeu FONT OBRADOR, B.: Lluçmajor en els anys 1912 i 1913. Articles i informacions del semanari Lluçmajor, en el Pregó de Fires, 1973, de les fires de Lluçmajor. Imprenta Moderna. Lluçmajor. Octubre de 1974, pgs. 10 i 11.

³² MULET ROIG, F. «La escuela de los socialistas de Lluçmajor y su maestro, o sea, polémica sostenida por Don Francisco Mulet contra Don Juan Monserrat». Tip de Sebastián Pizá. Palma, 1912.

³³ *Ibidem*.

*proisme; no tenen cap lley ni regla de vida més que sa seva pròpia raó, la major part de vegades esclava de ses seves passions».*³⁴

También Mossen tendrá palabras para el hermano del máximo exponente de la Escuela Libre de Enseñanza, Hermenegildo Giner de los Ríos, al que llega a decir, haciendo referencia a un artículo leído en la prensa de izquierdas, lo siguiente. «*S'escola ha d'esser neutra, no s'ha de declarar a favor ni contra sa religió. Axi hu diu un articlot que posá s'altre dissapte in-Justicia d'un catedràtic de Barcelona, Sr Giner de los Rios, leurrouxista furiós*» a la que acompaña diciendo: «*Pero's seus fets diuen tot lo contrari i ses escoles neutres de França i lo meteix ses d'Espanya, son planters d'impios; lo que hi aprenen els atlots es s'odi a Deu i a totes ses coses de Deu*».³⁵ Palabras que nos incitan a recordar a las que Francisco Mulet ya escribiera a Juan Monserrat y a su escuela.

No tenemos que olvidar que Juan Monserrat ya ponía en tela de juicio que las cartas que teóricamente le escribía Francisco Mulet no las escribiera realmente otra persona. Monserrat decía en la carta, la cuarta, que le escribió a Francisco Mulet que «*si no me equivoco ni un párrafo de las dos últimas cartas haya redactado suyo, y de la primera lo pongo en duda*»,³⁶ sugiriendo que esa persona era Mossén Alcover, y así se despide en el último párrafo de su última carta: «*Con que salud! para su compinche, muy ilustre filólogo Mosén Revenjoli y dígame que le agradeceré en el alma siga su emprendida tarea*».³⁷

Pero si queremos buscar el primer artículo que le dedicaría a Juan Monserrat de forma explícita debemos remontarnos al que se publicara en *La Aurora* en la antepenúltima edición de 1911, el día 16 de Diciembre, una vez empezada ya la discusión con Francisco Mulet. En ella hacía referencia al maestro laico de Lluçmajor y sobre lo publicado en *El Obrero Balear* por éste, sobretodo haciendo referencia a una expresión o frase hecha que se puede leer en ella que dice «*lo que no vols per tu, no hu vulgues per negú. No basta ensenyar això tot sol*».³⁸ Mossen , que dice no conocer a Mulet de nada, acompaña lo anteriormente mencionado, junto a un desafío al maestro de Lluçmajor diciéndole que «*Aquí teniu, ido, En Revenjoli, que vos defia a discutir qualsevol cosa sobre Relligio, L'Esglesia i l'Espanya: I vos feym avinent que, mentres sortigueu a's mitx contra aqueixes tres coses, tan sagradas per noltros, vos donarem ventim a rompre, maldement no nos contesteu, ni volgueu discussió ab En Revenjoli ¿Esta, Sr Monserrat? Parlau, ido, i sereu...servit!*».³⁹

A partir de aquí se sucederían las cartas en *la Aurora*, semana tras semana, minando de continuas críticas cada una de las afirmaciones que Monserrat escribió en las columnas del *Obrero Balear*, referente a la polémica levantada con Francisco Mulet.⁴⁰ Nunca

³⁴ Puede leerse en: REVENJOLI: «¿Qué son ses escoles layques?» . En *La Aurora*, pg. 3, n° 228, del 21 de Enero de 1911. Manacor. También puede leerse en la caja 14, titulada «Alcover-Manuscrits. Articles sortits dalt *La Aurora* de 24 desembre de 1910 fins a 30 de juny de 1912// Tomo XIII» en la Editorial Moll.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta», en *El Obrero Balear*, n° 513, pg. 2, Palma, 13 de Enero de 1912.

³⁷ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta» en *El Obrero Balear*, n° 516, pgs. 2 y 3, Palma, 3 de Febrero de 1912.

³⁸ Véase REVENJOLI: «A un mestre layc de Lluçmajor» en *La Aurora*, del 16 de diciembre de 1911, n° 275, pg. 1 y 2. Manacor.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Podemos leer en *La Aurora* los artículos que Mosén Antoni M^a Alcover, bajo el pseudónimo de Revenjoli dedica a Joan Monserrat. A continuación detallamos un listado de estos artículos:

Monserrat contestó a ninguna de las palabras que Mossen escribió en *La Aurora* aunque era evidente que las leía, ya que muy posiblemente de ello se deduzca la sospecha que tenía Monserrat de que las cartas, supuestamente de Francisco Mulet, se las escribiese Mossen Revenjoli, lo que de alguna forma también se confirma en la entrevista irónica que se publicara poco tiempo después en la Escoba.⁴¹

Haciendo un recorrido a las 22 cartas que le dedica Mossén Alcover a Juan Monserrat vemos como Alcover intenta instigar las redacciones de Monserrat en *el Obrero Balear* queriendo hacerle caer en contradicciones. Dice en uno de sus primeros artículos «*Ara mos surt de bell nou damunt es paperot socialista tirant virollades i bistieses contra*

— REVENJOLI: «A un mestre layc de Lluchmajor» en *La Aurora* del 16 de diciembre de 1911, n° 275, pgs. 1 y 2. Manacor.

— REVENJOLI: «Vey republicanetxos de Sóller i de Lluchmajor» en *La Aurora* del 23 de diciembre de 1911, n° 276, pg. 2. Manacor.

— REVENJOLI: «Altre pic En Joan Monserrat Lluchmajorenc» en *La Aurora* del 30 de diciembre de 1911, n° 277, pg. 2 y 3. Manacor.

— REVENJOLI: «¡Vey En Juan Monserat de Lluchmajor!» en *La Aurora* del 6 de enero de 1912, n° 278, año VII, pg. 3 y 4. Manacor.

— REVENJOLI: «De totes herbes» en *La Aurora* del 13 de enero de 1912, n° 279, pg. 1. Manacor.

— REVENJOLI: «Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 13 de enero de 1912, n° 279, pg. 3 y 4. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 20 de enero de 1912, n° 280, pg. 3. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 27 de enero de 1912, n° 281, pg. 3. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 3 de febrero de 1912, n° 282, pgs. 3 y 4. Manacor.

— REVENJOLI: « Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 10 de febrero de 1912, n° 283, pg. 3 y 4. Manacor.

— REVENJOLI: « Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor» en *La Aurora* del 17 de Febrero de 1912, n° 284, pg. 2 y 3. Manacor.

— REVENJOLI: « Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 24 de febrero de 1912, n° 285, pg. 3. Manacor.

— REVENJOLI: « Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 2 de Mars de 1912, pgs. 2 y 3. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor» en *La Aurora* del 9 de mars 1912, n° 287, pg. 2. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 16 de mars de 1912, n° 288, pgs. 1 y 2. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 23 de mars de 1912, n° 289 pg. 2 y 3. Manacor.

— REVENJOLI: « Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 30 de mars de 1912, n° 290, pg. 1 y 2. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor» en *La Aurora* del 13 de abril de 1912, n° 292, pgs. 2 y 3. Manacor.

— REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 20 de Abril de 1912, n° 293 pg. 1 y 2. Manacor.

— REVENJOLI: «Que hu deys per fer riure. Sr Monserrat de Lluchmajor?», pg. 3, Manacor, *La Aurora* del 1 de Juny de 1912, n° 299.

— REVENJOLI: «Més doys de mestre Juan Monserrat» en *La Aurora* del 1 de Juny de 1912, n° 299, pg. 3. Manacor.

— REVENJOLI: «Altre pic En Joan Monserrat Lluchmajorenc», pg. 5, en *La Aurora* del 8 de junio de 1912, n° 300. Manacor.

⁴¹ Véase «Los grandes políticos en la intimidad», en *La Escoba*, n° 15, pg. 3. Palma de Mallorca, 25 de Octubre de 1912.

sa fe perque es segur que si no son pare i sa mare, al manco es seus avis o rebesavis eran bons catòlics, d'aquells qu'ell tracta de ridiculisar». ⁴²

A partir de aquí, los artículos de Alcover no son más que una minuciosa lectura de los artículos de Monserrat dedicados a Francisco Mulet sobre las páginas del *Obrero Balear*, recreándose en cada una de las afirmaciones de Monserrat. Así M. Alcover dice en las columnas de *La Aurora* dirigiéndose a Monserrat: «*Mentiu tan alt com sou quant deys dia 23 de desembre, que es catolicisme considera molt moral que s'obrer visca dins casulls, sensa pa, sensa llum ni ventilació i sufrint tota classe de vaxacions. (...) ¿Quant ni aont es Catolicisme ha fet ni ha dit res d'ont se puga coletgir ni deduir que consider molt ni gens morals aquella partida de barbaritats que li atribuiu? (...) ¿Vol dir sa moral catòlica es sa pitjor de totes? Es lo que fan totes es renegats. Només e hi ha una religió que los fassa nosa, es catolicisme. Totes ses altres religions no los lleven des dormir*». ⁴³

Debemos ver que dichas cartas son una provocación y un intento para que Monserrat asuma el desafío verbal que continuamente busca Mossén Alcover y conteste alguno de los artículos que Mossen le dedica. Primero en general donde podemos leer «*¡Vey republicanetxos de Sòller i de Lluchmajor i socialistetxos de Ciutat. I ¿Ab tantes coses com vos hem dites sobre l'inquisicio, encara no sortiu a defensarvos, grans belitres?*» ⁴⁴ y luego de forma muy particular haciendo referencia claramente a Monserrat diciendo: «*Tan barayadís ab Don Bartolome Mulet perque aquest li va dir q'estava dispost a discutir ab ell tant com volgués i tan poc barayadís ab noltros, que fa prop de dos mesos que li donam caluixos i ventays mes que no'n vol, i allà el teniu sensa badar boca*» ⁴⁵ y ya que no consigue respuesta alguna, ataca cada una de las afirmaciones que hace Juan Monserrat «*donantn'hi uns quant pe'sa partida de batayonades qu'enflocá damunt s'Obrero Balear de dia 23 de desembre contra la moral catòlica*». ⁴⁶ Lo que bien podríamos denominar estudio pormenorizado de análisis de cada una de las palabras escritas por Monserrat en el *Obrero Balear* y acabarían el 20 de Abril del mismo año. Aunque no por ello dejará, ante cualquier excusa, volver a tentar a Juan Monserrat a que conteste alguno de sus artículos., diciéndole que «*suposat qu'aqueix socialista lluchmajorenc va dir que's nostros ventays l'entreteníen tant, seguirem donant-n'hi*». ⁴⁷

Decimos esto porque existe alguna referencia posterior con el claro animo de descalificar los escritos que seguiría escribiendo Juan en el Obrero Balear diciendo, por ejemplo que « Vol demostrar que la Fe católica sia contraria a sa sciencia i a sa rao! ¿I un mestre sense titol profesional mos vol demostrar aixó que diu?». ⁴⁸

⁴² REVENJOLI: «Altre pic En Joan Monserrat Lluchmajorenc» en *La Aurora* del 30 de diciembre de 1911, n° 277, pg. 2 y 3. Manacor.

⁴³ REVENJOLI: «¡Vey En Juan Monserat de Lluchmajor!» en *La Aurora* del 6 de enero de 1912, n° 278, año VII, pg. 3 y 4. Manacor.

⁴⁴ REVENJOLI: «De totes herbes» en, *La Aurora* del 13 de enero de 1912, n° 279, pg. 1. Manacor.

⁴⁵ REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 3 de febrero de 1912, n° 282, pgs. 3 y 4. Manacor.

⁴⁶ REVENJOLI: «Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor», en *La Aurora* del 13 de enero de 1912, n° 279, pg. 3 y 4. Manacor.

⁴⁷ REVENJOLI: «Mes Ventays an En Juan Monserrat de Lluchmajor» en *La Aurora* del 9 de mars de 1912, n° 287, pg. 2. Manacor.

⁴⁸ REVENJOLI: «Més doys de mestre Juan Monserrat» en *La Aurora* del 1 de Juny de 1912, n° 299, pg. 3. Manacor.

Pero Mossen no quería combatir solo, desde tan lejos, una explosión tan grande como la que se vivía en Lluçmajor, explosión de progresismo, socialismo y sindicalismo, por lo que decidió desde muy pronto enviar un hombre de su confianza para que desde la misma villa pudiese hacer frente a los acontecimientos que allí se iban sucediendo día a día. Por ello envió como rector y ecónomo de la villa a un hombre que conocía muy bien: Andreu Pont, un hombre de lo más preparado y progresista dentro del clero, que había realizado una labor misionera en Sudamérica, que se había formado como sociólogo en Alemania y que llevaba sobre sí una buena experiencia en labores y trabajos sociales. Andreu Pont que había sido becario en La Sapiencia, recibía cartas de Mossen Alcover dándole instrucciones de cómo combatir las palabras de Monserrat y otros socialistas de Lluçmajor, pero en la Sapiencia solamente hemos podido encontrar cartas donde Mossén anima a Andreu Pont a escribir, así en una carta fechada en Palma a 27 de Agosto de 1910, Mossen le dice: «*Andreu: Sé qu'enviaries un article a La Aurora contra El Obrero Balear. Per posarlo avuy han deixat un tros del meu. Benissim! (...) T'envii El Obrero d'avuy. A veure, idò, si dilluns o dimars m'envies un altre a La Aurora. ¿Quin pseudònim te poses? Jo havia pensat que't firmasses Poc-i-bon-ayre amb el supòsit de que serán articlets curts lo que fasses*».⁴⁹

Aunque luego Andreu escogería otro pseudónimo, Mossén no dejaría de animarlo, así en una carta del 5 de Enero de 1910 leemos «Me son encarregat altre pic de La Aurora, no per escriure-hi sino per fer-hi escriure. A veure si En Petitoy, que tu coneix tant, mos enviaria qualche coseta per amor de Deu. ¡Hala homo! ¡Fora són!».⁵⁰ Por último, en otra carta destacar algo más de lo añadido anteriormente, que son las continuas correcciones que hacía Alcover a Andreu Pont, director de la Gaceta de Mallorca, sobre su mallorquín, que pretendía fuera perfecto. Así le dice en una carta del 3 de Octubre de 1910: «Amic estimat. Com avuy som vengut de Manacor he comprada La Aurora d'avuy i hi he vist el teu article, que m'ha agradat molt. Endavant homo! Per mi es evident que pots fer un gran bé. Llenya a s'estern (es socialisme)! Ja no recordaba el pseudònim PETITOY, que m'agrada més que Poc-i-bon-ayre ¡Endavant! (...) Homo! A s'article d'avuy t'ha escapat charlatanisme. La ch no té en mallorquí el valor que en francès sino el de K, además la paraula es castellana».⁵¹

Dicha crítica desde La Aurora iría decreciendo, máxime, cuando un exponente de la iglesia y de la confianza de Mossén aparece en el panorama llucmajorense. Las críticas de Mossén ya no se centran en la escuela y deja de ser noticia Lluçmajor. Ya se encargará el tiempo de enfriar las cartas sin respuestas que le dedica Mossén Antoni M^a Alcover.

Hasta ahora el análisis realizado han sido de dos personas muy similares, dos conservadores, de redacción muy parecida, que mantienen una lucha dialectal con un personaje político de la oposición y humilde maestro de escuela: Joan Monserrat Parets. Ello nos hace ver el claro estilo literario y político que se vivía en la lucha de partidos, a principios de siglo, en el panorama mallorquín.

No debemos olvidar, a pesar de todo lo mencionado, un dato muy significativo, como es el momento vital de los tres personajes de nuestros anteriores debates: Si bien

⁴⁹ Véase la carpeta de «Cartas de Antonio M^a Alcover Pbro y varios» que se encuentra en el Archivo de La Sapiencia.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

Montserrat contaba con 22 años aproximadamente en el momento de la polémica, Mossén Antoni M^a Alcover rondaba los 50 y Francisco Mulet ya había entrado en una madurez personal, pasando los 30 años.

El otro tipo de correspondencia que vamos a tratar y del que hablaremos a continuación va a ser la correspondencia entre dos correligionarios de una misma política: La socialista. Hemos visto importante diferenciar dos tipos de correspondencia a pesar de ser las dos entre las mismas personas: Joan Monserrat y Llorenç Bisbal, porque tratan temas distintos y llegan a conclusiones distintas. Si bien, la primera correspondencia va dirigida a poner puntos en común sobre un personaje, en una misma línea, la segunda de estas conversaciones irá dirigida hacia una ruptura entre los dos políticos que terminaría con un silencio por parte de Monserrat, tras la exigencia de compromiso. Ello nos puede llevar a entender hasta que punto llegan a tomar importancia las tensiones políticas, en ese momento histórico. Por tanto, vemos que son dos tipos distintos de correspondencia y que merecen cada uno capítulo aparte.

El primero de estos tipos de correspondencia seguiría una evolución en varios momentos históricos. El primero de estos momentos que darían lugar a la primera carta tiene lugar poco después de abril de 1919, cuando un liberal: Don Joan March i Ordinas, «En Verga», máximo dirigente del movimiento liberal isleño en esos momentos, realiza una donación al partido Socialista del edificio que albergará La Casa del Pueblo en Palma. Es entonces cuando se plasma, en las columnas del periódico «El Obrero Balear», el primer diálogo entre Llorenç Bisbal⁵² y Joan Monserrat, prólogo del que tres años después, en agosto de 1922, mantendrían de nuevo, en el mismo lugar, ambos personajes, pero esta vez con distinto resultado al de esta ocasión.⁵³

Se vivían momentos de tranquilidad en el Socialismo Balear cuando aparece la donación de un Edificio para el desarrollo del partido socialista. El hecho no hubiera tenido más trascendencia si no hubiera sido la persona que lo donó un dirigente de otro partido político. Las especulaciones sobre los motivos o las consecuencias a tal donación no tardarían en hacerse patentes, llegando a cuestionarse si debía aceptarse tal donación o no y cual sería el precio a pagar, no físico, sino político por el partido socialista a la figura de Juan March y en general, al liberalismo balear. Viendo que quedarían difuminadas las diferencias existentes a nivel político debido a unos favores físicos. En resumidas cuentas, se temía que a partir de entonces tal donación diera paso a un trato de favor hacia el liberalismo.

Centrándose en tal polémica tiene lugar el primer diálogo entre Monserrat y Bisbal. La correspondencia la iniciaría Juan Monserrat con un artículo publicado el 14 de marzo de 1919, donde defiende que, a pesar de que Juan March fuese un liberal millonario, no se tenía que olvidar el gran obsequio que iba a hacer a los obreros regalando la Casa del

⁵² Trece años mayor que Monserrat, ya había alcanzado la mayor cota en la política: Director del Obrero Balear (1900-1910 y 1913, y entre 1918-1920), secretario de la Agrupación Socialista (1918-1919), presidente de la Federación de Sociedades Obreras (1917) y regidor del Ayuntamiento de Palma entre 1918 y 1921. Aún le quedará la unificación la Unión General de Trabajadores de Mallorca y ser alcalde de Palma durante 6 meses (De abril a octubre de 1931) durante la república y, en Mayo de 1932, presidente de la Federación Socialista Balear.

Extraído de SERRA BUSQUETS, S.: «Bisbal Barceló, Llorenç», en *Gran Enciclopèdia de Mallorca*. Volumen 2, pgs. 150 y 151. De. Promomallorca. Palma. 1991.

⁵³ Véase MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta a mi amigo Bisbal», en *El Obrero Balear*, n° 890, pgs. 1 y 2, Palma, 14 de Marzo de 1919.

Véase también BISBAL, L.: «Suelto» en *El Obrero Balear*, n° 891, pg. 2, Palma, 21 de Marzo de 1919.

Pueblo, destacando además el adecuado comportamiento que tenía con éstos, sin ejercer de capitalista explotador. Juan Monserrat, por ejemplo, afirmaba en este primer artículo «*Que no cunda el ejemplo, han dicho los de su clase (refiriéndose a Juan March). Hagamos que los obreros no se lo agradezcan y no se le ocurrirá más a otro capitalista regalar ni auxiliar a los perturbadores del medio social (...). Solo aquí, en Lluchmayor, son varios los previos que el señor March ha adquirido y vendido con todo género de facilidades en pequeñas parcelas a los obreros (...). Robar es lo que hace el rico que no entrega el producto íntegro del trabajo a sus obreros*». ⁵⁴

Este escrito tendría cumplida réplica a través de una carta firmada por Bisbal el 21 de Marzo en la que apoyaba lo dicho por Monserrat y alababa la política que hacía su compañero socialista expresando con admiración la labor que iba desarrollando. ⁵⁵ Muy posiblemente el tono laudatorio de este escrito serviría de carta de presentación y de motivo para que dos meses después, Monserrat fuese propuesto como candidato a las elecciones legislativas por la coalición republicano-socialista. La candidatura para estas elecciones que se celebrarían el 30 de mayo se completó con las figuras de Francisco Villalonga Fabregues y Lucio Martínez Gil. A pesar de los esfuerzos de la izquierda y de los pertinentes mítines, entre ellos uno celebrado en Palma junto a Ignaci Ferretjans, Llorenç Bisbal, Alexandre Jaume y J. Pérez, no se alcanzó representación alguna.

La victoria política del generoso liberal Juan March no tardaría en llegar, y en abril de 1923 consigue la victoria, que ya pronosticaba Juan Monserrat cuando se atrevía a escribir: «*Cuán triste para los —butifarras— contemplar como los predios, las señoriales mansiones, las riquezas todas, pasan a manos de los modernos capitalistas*». ⁵⁶

En este momento se iniciaría por segunda vez — entre Bisbal y Monserrat — un debate sobre la figura de este liberal que había cedido la Casa del Pueblo poco después de que Julián Ferretjans fuera nombrado presidente de la misma. ⁵⁷

⁵⁴ MONSERRAT PARETS, J.: «Carta abierta a mi amigo Bisbal», en *El Obrero Balear*, nº 890, pgs. 1 y 2, Palma, 14 de Marzo de 1919

⁵⁵ BISBAL, L.: «Suelto» en *El Obrero Balear*, nº 891, pg. 2, Palma, 21 de Marzo de 1919.

⁵⁶ Extraído de GABRIEL, P.: *El moviment Obrer a Mallorca*. Opusc. Cit. Pp. 85 – 86.

⁵⁷ A continuación enumeramos todos los artículos que componen dicho debate:

— MONSERRAT PARETS, J.: «Un rato a política» en *El Obrero Balear*, nº 1066, pgs. 1 y 2, Palma, 4 de Agosto de 1922.

— BISBAL, L.: «Replicando a Joan Monserrat Parets» en *El Obrero Balear*, nº 1066, pgs. 2 y 3, Palma, 4 de Agosto de 1922.

— MONSERRAT PARETS, J.: «Otro rato a política» en *El Obrero Balear*, nº 1067, pg. 2, Palma, 11 de Agosto de 1922.

— BISBAL, L.: «Replicando a Joan Monserrat Parets» en *El Obrero Balear*, nº 1068, pgs. 2 y 3, Palma, 18 de Agosto de 1922.

— MONSERRAT PARETS, J.: «Otro rato a política» en *El Obrero Balear*, nº 1069, pg. 2, Palma, 25 de Agosto de 1922.

— BISBAL, L.: «Replicando a Joan Monserrat Parets» en *El Obrero Balear*, nº 1070, pg. 2, Palma, 1 de Septiembre de 1922.

— MONSERRAT PARETS, J.: «Otro rato a política» en *El Obrero Balear*, nº 1072, pg. 2, Palma, 15 de Septiembre de 1922.

— MONSERRAT PARETS, J.: «Sobre un discurso» en *El Obrero Balear*, nº 1073, pg. 2, Palma, 22 de Septiembre de 1922.

— BISBAL, L.: «Replicando a Monserrat Parets» en *El Obrero Balear*, nº 1073, pg. 3, Palma, 22 de Septiembre de 1922.

Durante casi dos meses se sucederán las cartas entre Monserrat y Bisbal, que siempre contestará a Monserrat en el mismo diario, el mismo día que se publican sus cartas, gracias a que podía leer anticipadamente dichas cartas cuando llegaban a la redacción, antes de ser publicadas, puesto que Bisbal, como hemos dicho antes, era el director del semanario donde se publicará todo el diálogo epistolar: *El Obrero Balear*.⁵⁸

Juan Monserrat, en esta segunda correspondencia defiende a Juan March, «En Verga», a quien llama «el último descamisado»,⁵⁹ y sobre el que plantea una cuestión: ¿Es el antiverguismo de la derecha una maniobra táctica para que la izquierda responda con el verguismo?. En próximas cartas Monserrat diferenciará entre conservadores y liberales y defenderá de nuevo a March, a quien, parece ser, quieren hacer culpable de toda la situación caótica del mundo obrero.

Para tal defensa Monserrat llega a plantear su convicción de que si desapareciera March no mejoraría lo más mínimo la situación de los obreros de Mallorca.⁶⁰ Son campañas, que claramente se orientan en contra de Joan March, al que nuestro hombre pretende defender «*Que no comprendiendo el valor de la virtud de un hombre que consagró toda su vida de ingratinitudes y sinsabores a la defensa de los humildes, le han encarnecido en su miseria*». ⁶¹ Sin embargo, Monserrat deja bien patente que sus palabras no deben verse como una política a favor de los liberales, sino a la defensa de un hombre íntegro que ayuda a la clase obrera. En cambio la actitud de Bisbal es siempre la misma, no dejándose convencer por las opiniones de Monserrat; afirmará que, obviamente, el liberalismo pretende como todos aprovecharse de la incomprensión e ignorancia del pueblo, de los obreros, continuando sus ataque al liberalismo político y a sus representantes.⁶²

El debate sobre Joan March llevaría a otros temas aun más complejos como puedan ser: El papel del partido socialista en el caos en el que está inmersa la sociedad. Llorenç Bisbal afirmará, en este sentido, que el partido socialista es ajeno a toda culpa, habiéndose mantenido siempre donde le tocaba, en el plano de la pureza ideológica a través de la lucha de clases,⁶³ ideas con las que no está muy de acuerdo Joan Monserrat, quien dice que «*lejos de llamar para la lucha a cuantos, de buena fe, creen en la libertad como ideal propulsor del progreso como algo básico y esencial para la vida del individuo y la colectividad, se blasfemarán de los derechos del hombre. Se declarará inútil la constitución. La cuestión social que fue siempre una cuestión de derecho, de razón y de justicia quedó reducida a una cuestión de fuerza. Si las derechas han podido revivir y hacer lo que han hecho ha sido porque todas las izquierdas han andado a la greña. El partido liberal representa en el caos de la política española el mal menor y un mínimo de garantías para el desenvolvimiento de nuestros ideales (...) hay que estar del lado de quien meta a la*

⁵⁸ BISBAL, LI.: «Replicando a Joan Monserrat Parets », en *El Obrero Balear*, n° 1066, pgs. 2 y 3, Palma, 4 de Agosto de 1922.

⁵⁹ MONSERRAT PARETS, J.: «Un rato a política», en *El Obrero Balear*, n° 1066, pgs. 1 y 2, Palma, 4 de Agosto de 1922.

⁶⁰ MONSERRAT PARETS, J.: «Otro rato a política», en *El Obrero Balear*, n° 1067, pg. 2, Palma, 11 de Agosto de 1922.

⁶¹ Ibídem.

⁶² BISBAL, LI.: «Replicando a Joan Monserrat Parets », en *El Obrero Balear*, n° 1068, pgs. 2 y 3, Palma, 18 de Agosto de 1922.

⁶³ BISBAL, LI.: «Replicando a Joan Monserrat Parets », en *El Obrero Balear*, n° 1068, pgs. 2 y 3, Palma, 18 de Agosto de 1922.

derecha en cintura».⁶⁴ A lo que Bisbal le recuerda que habían roto con los republicanos por la falta de valor que habían tenido sus pilares: República, libertad y democracia.⁶⁵ Juan Monserrat le dice que hay que apoyar a los liberales, a lo que Bisbal queda asombrado, porque si bien está de acuerdo con que hay que apoyar a alguien para que sean significativas sus ideas y poner en cintura a la derecha, *pero*: «¿Ese alguien deben ser los liberales quienes a su vez apoyan a los conservadores?». El ultimátum de Juan Monserrat no se hará esperar: «O nos unimos o gobiernan como les de la realísima gana».⁶⁶ Quizás esa fuera la estrategia de Joan March con la donación de la casa del pueblo, la alianza con el partido socialista para vencer a la derecha conservadora. En todo caso, alto precio para tan poca respuesta práctica como encontró, aunque sí encontrará respuesta a nivel dialectal en el pueblo y en los político como hemos estado viendo.

La polémica sobre Joan March se agudiza y despersonaliza. Pasa a ponerse en tela de juicio el socialismo y a considerarse la panacea de todos los males, el sindicalismo y la lucha obrera, empresa que Monserrat tildará de fracaso, no tanto como ideal, que quizás comparte, sino como táctica que intenta remediarse con la unión de todos los partidos, tanto de derechas como de izquierdas, para salvar la situación en que los sindicatos habían sumergido a la sociedad. «*Convénzanse sindicalistas, —dice Monserrat en un artículo—, que sus efímeros triunfos no fueron obra ni del poder de su organización ni la convicción de sus masas. Fue consecuencia de muy especiales circunstancias (...) Es justo que quienes quisieron atribuirse la gloria de los éxitos que nosotros siempre hemos condenados, carguen ahora con la responsabilidad de las derrotas (...) Podrá el sindicalismo no haber fracasado como ideal a realizar pero como táctica el fracaso ha sido estrepitoso*», dice Juan Monserrat añadiendo: «*Una unión en que cada cual cumpla con su deber por el camino de la real gana. O lo que es igual, se quiere por los sindicalistas la ayuda de todos, para salir del atolladero en que se han metido, aconsejando a los obreros la abstención política, la violencia y la huelga general a todo trazo*».⁶⁷

La discusión entre Bisbal y Monserrat termina con una carta de Bisbal, donde deja entrever una base común entre Monserrat y él y una misma finalidad: Lo único que puede variar es el camino, Bisbal sólo pone una condición a la aceptación de los planteamientos de Joan Monserrat Parets: No hacer el juego a los liberales (). Así lo explica Bisbal: «*Si los principios doctrinales son los mismos y ambos aceptamos el mismo método de lucha dentro del molde general de nuestra táctica. A base de unas circunstancias especiales como las presentes de una finalidad común cual la de asegurar el principio de libertad, podría hacerse lo que tu dices, pero habrá de ser que se me convenza con hechos y no con palabras y que la conjunción no había de servir para hacer el juego a los llamados liberales*».⁶⁸

⁶⁴ MONSERRAT PARETS, J.: «Otro rato a política»: en *El Obrero Balear*, n° 1069, pg. 2, Palma, 25 de Agosto de 1922.

⁶⁵ BISBAL, LI.: «Replicando a Joan Monserrat Parets», en *El Obrero Balear*, n° 1070, pg. 2, Palma, 1 de Septiembre de 1922.

⁶⁶ MONSERRAT PARETS, J.: «Otro rato a política» en *El Obrero Balear*, n° 1072, pg. 2, Palma, 15 de Septiembre de 1922.

⁶⁷ MONSERRAT PARETS, J.: «Sobre un discurso», en *El Obrero Balear*, n° 1073, pg. 2, Palma, 22 de Septiembre de 1922.

⁶⁸ BISBAL, LI.: «Replicando a Monserrat Parets», en *El Obrero Balear*, n° 1073, pg. 3, Palma, 22 de Septiembre de 1922.

En Diciembre del mismo año, madurada la idea que surgió de dicho diálogo, Bisbal propondrá a un conjunto de personas, entre ellos todos los dirigentes socialistas, inclusive Monserrat Parets, la ideas de que, ante las elecciones a diputado a Cortes, se marque un mismo rumbo a seguir. Para ello tendrá lugar una asamblea de donde surgirá la idea de presentar una candidatura propia del partido socialista. Juan Monserrat se opone, y a pesar de que, como dice el mismo, *«el primero de mis deberes es la obediencia a la disciplina de mi partido»*,⁶⁹ propondrá como alternativa la postura que había defendido en los últimos años, es decir, unirse a los liberales y reformistas, a fin de lograr el triunfo sobre los conservadores. Monserrat tiene muy claras las ideas, tal como se desprende de sus palabras: *«cuya razón de ser la explica el crecimiento de la pequeña burguesía y la moderna burguesía, y si bien hallamos elementos de procedencia e ideario reaccionario no por esto deja de ser una gran verdad que todos los matices del liberalismo burgués están representados»*.⁷⁰ Además, apostilla, de presentarse el partido socialista en solitario, no podrá llevar a cabo una campaña electoral regular, *«cosa imposible no contando por ello con los indispensables medios económicos»*. El contraste de pareceres culminó con la presentación del partido socialista de su propia candidatura, que evidentemente no alcanzo resultado positivo alguno.

De todo ello podemos extraer cual es la opinión de Monserrat frente a Joan March, y en general ante el «verguismo», mostrando una opinión si bien clara, algo contradictoria. Joan March había donado la Casa del Pueblo a pesar de no comulgar con las ideas socialistas; por ello, por el apoyo al pueblo que el ofrece, Monserrat cree que debe ser a su vez apoyado y defendido. Dirá que la riqueza de March no está ligada con el robo, que es lo que realmente se debe atacar; por tanto, merece ser, a lo mínimo, respetado y admirado. En otra ocasión, refiriéndose al apoyo o ataque político que éste merece, hace referencia a que la eliminación del verguismo de la política local no mejoraría en nada la situación política, defendiendo la existencia y la simpatía que le ofrece este personaje, aunque no comulgue con sus ideas, motivos por los que no se une a éste. De todos modos, considera que en un momento dado, podía ser apoyado siempre que el ideal que el verguismo defiende —el liberalismo— sirviese para que los conservadores perdiesen el predominio social que detentan.

El segundo tipo de diálogo epistolar que mantendrá con Bisbal será el que estallará cuando Llorenç Bisbal, hasta entonces sumido en el silencio, exponga a Monserrat su oposición, dedicándole varias cartas en mayo de 1925, en forma de ultimátum, por su no afiliación al Partido Socialista, y su petición y ruego para que éste ingresase urgentemente en dicho partido,⁷¹ así como en la Casa del Pueblo. La intención de Juan Monserrat es la de hacer las paces con Bisbal aunque no por ello ingresar en el Partido Socialista.⁷² Ante esta postura Bisbal le cerrará la posibilidad de diálogo y de alguna forma entrará en enemistad con él.⁷³ Lo que realmente así sucedió pues sólo se llegó de nuevo al acuerdo después de

⁶⁹ MONSERRAT PARETS, J.: «Voto particular al dictamen suscrito por Bisbal y Ferretjans que formula el compañero Juan Monserrat Parets», en *El Obrero Balear*, nº 1098, pg. 1, Palma, 16 de marzo de 1923.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ BISBAL, L.: «Borrón y cuenta nueva», en *El Obrero Balear*, nº 1205, pgs. 1 y 2, Palma, 15 de mayo de 1925.

⁷² MONSERRAT PARETS, J.: «La paz sea con nosotros», en *El Obrero Balear*, nº 1206, pgs. 2 y 3, Palma, 22 de mayo de 1925.

⁷³ MONSERRAT PARETS, J.: «Lo mejor es la paz», en *El Obrero Balear*, nº 1209, pg. 2, Palma, 12 de junio de 1925.

un par de años de silencio. Efectivamente, dicha ruptura duró hasta febrero de 1927, cuando Monserrat ingresa en el Partido Socialista y en la Casa del Pueblo, que por cierto lo esperaban con las puertas abiertas, brindándole incluso la presidencia de la Sociedad de Profesiones y Oficios varios, cargo que aceptaría y ostentaría durante un año.

La relación que mantuvo con Llorenç Bisbal, es en todo caso significativa para explicar el tipo de relación entre dos socialistas, en momentos de acuerdo ideológico y en momentos de desacuerdo y que nos puede servir para entender la importancia de las ideas de Monserrat ante las posibles disputas con sus amigos de partido.

Durante un primer momento la relación es buenísima; son los inicios, y es cuando Monserrat es objeto de una lluvia de alabanzas por parte de Bisbal, curiosamente, por el tema de March, del que antes hablábamos. Esos siete años que separan esa primera conexión con la siguiente, parecen ser, en el plano de sus relaciones, los mejores, aunque la cosa, como sabemos, cambiará, y ya en 1925 podemos entreleer entre sus conversaciones como la relación entre ambos llega a límites de tensión, que hacen peligrar su amistad. Monserrat piensa, y así lo dice, que debe haber, y es normal que así ocurra, discrepancias tácticas y doctrinales en un partido, pero que ante todo debe reinar la tolerancia, la aceptación y la paz. Ahora bien, la manera de hacer las paces que deseaba Bisbal, centrada en el ingreso de Monserrat en el partido socialista de Palma, no era la que hubiese deseado Juan Monserrat. Y no dispuesto a anteponer las ideas de sus amigos a las suyas, prefiere separarse del partido, antes que tener que forzar unas decisiones con las que Monserrat no estaba de acuerdo. Monserrat seguirá afirmando que es socialista, pero a estas ideas antepone los principios de libertad y su gran sentido humanista. Las discrepancias de Monserrat con el partido socialista eran pues un hecho. Parece que los años pasados en el partido socialista, que al principio parecía medido a sus ideas, van alejando a Monserrat de la filosofía que, dicen los socialistas del momento, es la del partido; de todas formas seguirá bajo su obediencia, a pesar de no estar de acuerdo en sus decisiones.

Pero no vayamos a creer que la carrera de Monserrat es un continuo alejamiento de las ideas socialistas. Es tan solo un periodo de pequeñas discrepancias, que acompañó a un cambio en la forma de vida de Monserrat, motivado a su vez por un cambio de ciudad y de trabajo, y a una moderación y racionalidad política poco común en el partido de la época. No pasarán muchos años hasta que Juan Monserrat vuelva a aceptar la propuesta de Bisbal de formar parte de la Casa del Pueblo y ocupar altos cargos en el partido socialista de Palma.

En conclusión podemos afirmar que la correspondencia nos descubre a una persona sin miedo a la lucha personal, convencido de sus ideas, y poderosamente ideológico, por encima del pensamiento del momento, que muchas veces no sabe como afrontar, de la edad de sus contrincantes y del rol asumido por los otros, anteponiendo una clara idea de lo que debe ser el socialismo a cualquier defensa personal. Es prioritario la defensa de las ideas a cualquier otro valor, por que sólo con la defensa de las ideas, piensa Monserrat que se podrá llegar al desarrollo del proletariado.

**Els escrits de
Gabriel Alomar a
*Vida socialista***

Catalina M.
Vilanova Ripoll

Educació i Cultura
(2002), 15:
63-69

Els escrits de Gabriel Alomar a *Vida socialista*

The writing of Gabriel Alomar in *Vida socialista*

Catalina M. Vilanova Ripoll

Resumen

Vida Socialista es la primera revista socialista española que intentó conjugar obrerismo e intelectualismo. Se publicaron 210 números entre 1910 y 1914. En ella escribieron los intelectuales más afamados de España y Europa. En esta ocasión se presentan dos trabajos (un artículo y un soneto) del intelectual y político mallorquín Gabriel Alomar. Están escritos en un período de transición entre su etapa eminentemente literaria y otra más política que aun estará por llegar, por lo que los trabajos que se transcriben pueden ayudar a matizar la arqueología política de nuestro autor.

Summary

Vida Socialista is the first Spanish socialist magazine that tried to combine labourism and intellectualism. Two hundred and ten issues were published between 1910 and 1914. The most famous Spanish and European intellectuals wrote in this magazine. On this occasion two works (an article and a sonnet) by the intellectual and political Majorcan writer, Gabriel Alomar, are being introduced. They are written in a period of transition between his basically literary stage and another more political one which is yet to come; thus the works that have been transcribed could help to define the political archaeology of our author.

Nota prèvia

La revista *Vida Socialista* es publicà a Madrid entre el 1910 (2 de gener) i el 1914 (22 de febrer) i va treure a la llum 210 números amb una periodicitat setmanal. Es tractava de fet d'una publicació privada —no promoguda pel PSOE—, si bé els seus fundadors, promotors i propietaris eren Tomás Álvarez Angulo i Juan Almela Melià, ambdós periodistes i destacats militants del partit, i que sempre evidenciaren a la revista una fidelitat total a les seves tesis (excepte potser en la conveniència de la conjunció socialista republicana).

Tenia unes dimensions de 27 x 19 cm i 16 pàgines de text, fotografies i dibuixos; es venia al preu de 15 cèntims. El 1913 realitzava un tiratge de 8.000 exemplars i comptava 2.223 subscriptors a Espanya i 651 a l'estranger.

La revista gaudí d'algunes seccions fixes, tals com «Vida política» amb la qual s'iniciava cada exemplar i que sempre firmà Pablo Iglesias; «Crónica», que es referia a comentaris polítics i a qüestions d'actualitat i era signada normalment per Álvarez Angulo;

«Notas Internacionales», que informava de les notícies del socialisme, fonamentalment centreeuropeu, a càrrec d'Emilio Corrales. Per la seva banda «Escobazos» era una secció el responsable de la qual era Almela Melià, de caire incendiari i crític. En canvi, «Páginas Femeninas», a càrrec d'Amparo Martí, de Caridad Alcón i altres col·laboradores, presentava articles prou avançats sobre la situació i problemàtica de la dona.¹

De tota manera, la característica més destacable de la revista fou el seu intent de ser un pont d'encontre entre intel·lectuals i obrers. *Vida Socialista* evidencià en els seus continguts aquest fet i en aquest sentit evocava un poc el que passava en el si del PSOE, ja que els anys en què veu la llum coincideixen amb l'apropament dels primers intel·lectuals al partit, actitud que la revista sempre defensà, tal com s'evidencia ja des del primer moment en recolzar el projecte de l'«Escuela Nueva» de Manuel Núñez de Arenas. Un llenguatge planer, de caire periodístic, al servei de les plomes més valuoses del moment podria servir per caracteritzar el que fou realment *Vida Socialista*; fou, sense cap gènere de dubtes, una publicació en aquest sentit molt per damunt d'*El Socialista*, de tal manera que avui ens sembla la primera publicació socialista de caire cultural i fins i tot intel·lectual.

Cal tenir present que a les pàgines de *Vida Socialista* firmaren autors com Leopoldo Alas, Rafael Altamira, Concepción Arenal, Pío Baroja, Jacinto Benavente, Julián Besteiro, Blasco Ibáñez, Joaquín Costa, Pérez Galdós, Ortega y Gasset, Eugeni d'Ors, Adolfo Posada, Ramón y Cajal, Santiago Rusiñol, Unamuno, etc., entre els espanyols. Al mateix temps oferia articles i textos d'autors estrangers com Émile Zola, Mark Twain, L. Tolstoj, Tagore, Spencer, Schopenhauer, Renan, Nietzsche, Mallarmé, Ellen Key, Heine, M. Gorki, Ferrière, Eça de Queiroz, D'Amicis, Anatole France, Oscar Wilde..., o de clàssics com Homer, Plató, Sèneca, Cervantes, Feijoo, Bécquer, Diderot, Voltaire, Larra, Marx, Mesonero Romanos, Edgar A. Poe, el duc de Rivas, Safo, Saint-Simon...

Crec que amb aquesta nòmina d'autors es pot assolir una idea del que representà *Vida Socialista* a la premsa política del moment, és a dir, un canvi tal que per primera vegada un partit obrerista i de masses s'obria a la literatura, al pensament i al món de les idees, tot evidenciant que l'intel·lectual no és necessàriament un luxe burgès, sinó que pot ajudar als plantejaments de l'esquerra i a la presa de consciència social.

Doncs bé, és en aquesta *Vida Socialista* on trobam dos treballs signats per Gabriel Alomar, dels quals no han donat notícia els reculls dels seus articles que s'han anat publicant en aquestes dues darreres dècades, fonamentalment. Es tracta d'un article de caire polític, «Entrada del socialismo en las Cortes», que va veure la llum al número 23 (pàg. 3 i 4) de 5 de juny de 1910, i d'un poema —un sonet, en concret— «Consagración» publicat al número 91 (pàg. 5) corresponent al 29 d'octubre de 1911.

No són dues peces magistrals ni de molt, però és indubtable que aporten coneixement i informació sobre l'abundant obra periodística del nostre autor, en una època políticament molt interessant, perquè és entre 1910 i 1916 quan Alomar madura ideològicament. Recordem que abans de 1910 Alomar està en una etapa que sens dubte podem anomenar literària i que, després de l'etapa futurista, culmina el 1911 amb la publicació del seu recull de poemes *La columna de foc*. Per altra banda, hem d'esperar a 1916 per trobar un Alomar ideològicament actiu i amb protagonisme polític, ja que fou en aquest any que fundà juntament amb Marcel·lí Domingo el Bloc Republicà Autonomista.

¹ Per a aquestes dades, vegeu: MORAL, E. (1997). *Historia de una gran revista. Introducción al semanario Vida Socialista*. Barcelona, Mainer Til edic.

Si la vida d'Alomar es mou en aquests anys entre la poesia i la política, exactament la seva col·laboració a *Vida Socialista* participa justament d'aquestes dues propostes, ja que els seus treballs son específicament, i tal com ja hem dit, un article de caire polític i un poema, així mateix polític per anticlerical.

Per altra banda, cal recordar que fou el 1920 quan fundà amb Xirau la Unió Socialista de Catalunya, primer apropament conegut al socialisme de G. Alomar i del qual ja no abjurà mai. Aleshores, aquesta primera col·laboració «política» amb *Vida Socialista* que aquí presentam, creiem que pot ajudar a plantejar l'arqueologia política d'Alomar i a esbrinar-ne un precedent o contacte amb el socialisme de Pablo Iglesias deu anys abans de la seva definitiva definició política. Deixam la data apuntada per a l'ús dels analistes en general i dels «alomaristes» en particular.

A nivell personal aquests anys són els previs a la seva destinació a Figueres com a catedràtic d'institut (1912), per la qual cosa podem considerar que quan publicà el primer treball a *Vida Socialista* (1910) devia coincidir amb la preparació de les esmentades oposicions, ben segur que a Barcelona. És un article que, originalment, no publicà Alomar a la revista a la qual ens referim, sinó que és un treball que *Vida Socialista*, pel seu interès, transcriu d'*El Poble Català*. Desconeixem si la traducció és del mateix Alomar, o d'algun socialista català, però indubtablement aquest fet ens indica que, malgrat que sia un article fet des del republicanisme, interessà prou els socialistes de Madrid per reeditar-lo a la seva publicació.

En canvi el sonet «Consagración» per la data de publicació —finals d'octubre de 1911— molt possiblement fou escrit a Gijón, ja que aquest any exercí de professor d'institut en aquesta localitat asturiana, de tal manera que fou d'aquí des d'on demanà el canvi a l'institut de Figueres.

Transcripcions

Entrada del socialismo en las Cortes

La «nota» de las elecciones pasadas, en toda España, es la entrada del Socialismo en las Cortes, personificado en Pablo Iglesias. Eso, amigos míos, es una honra innegable para Madrid; del Madrid-villa, que ha obtenido, el pasado domingo, una ejecutoria de ciudadanía.

Cuando alguien hizo sonar el nombre de Pablo Iglesias como posible candidato por Barcelona, yo sentí, como el amigo Zulueta, la significación acertadísima del caso, y el recuerdo de Salmerón me surgió igualmente; de Salmerón, unión, como hubiera sido Iglesias, entre el catalanismo verdaderamente radical y el republicanismo español regenerado.

El republicanismo de otros tiempos era producto de las clases medias; tenía, por eso, un pecado original. Madrid, como localidad, no tiene clases medias. ¿Recordáis una de aquellas vueltas luminosas del Retiro?. Los carruajes blasonados, donde se recuestan bellas damas, circulan entre el popular fastidio de los peatones. Ello es un símbolo: otro símbolo del paradójico concubinato victor-burguesco que junta en las pinturas de Velázquez los cortesanos poderosos con los parásitos desgarrados, como apoya los muros del Palacio de

Oriente sobre los bordes misérrimos del río. Madrid es corte, y por eso tiene duquesas; tiene grandes de España que acudieron un día desde las torres señoriales abandonadas, pero que están identificados hoy con la población crecida en derrerior del Palacio, como crecieron en otro tiempo las urbes en torno de un castillo ó de una iglesia.

Madrid es villa, y por eso tiene un contingente indígena y puro de villanos, que conservan, intacta casi, la bella tradición del tiempo en que un Goya los inmortalizaba. Pero Madrid es también capital, capital de España, y guarda entre sus calles una turba deprovincianos que acuden á la sombra del estado para conseguir, á cualquier precio, un facil vegetar vergonzoso de parásitos. En este concepto, Madrid es lo más *provinciano* de España.

Ahora bien: el primer síntoma de que dentro de Madrid se está formando también una *ciudad*, una ciudad que se propone luchar, para destruirlas, con la corte, con la capital, con la villa, es la rápida formación de su nucleo de socialistas, y lo claramente que han visto la necesidad de convertir en política y activa la doctrina meramente social ó de castas que en principio tuvieron. De entre la abyección de la villa *chulesca*, una pléyade de obreros dignísimos, *virilizados*, forma hoy la más noble, la más fuerte, la más pura de las agrupaciones políticas no catalanas. Es en Madrid, como decía, lo que nuestro catalanismo de la izquierda tiene que ser en Barcelona. Y este Socialismo, que acabará con la *villa*, porque la elevará á *ciudad*, acabará igualmente con la *capital* de hoy, porque desvanecerá la multitud burguesa de sus *advenidizos*, arribistas que dejan todo ideal y toda conciencia á las puertas de la villa para mejor subir á modo de reptiles, las escalas de los Ministerios. Y acabará también con la *corte*, porque comprendiendo que la Monarquía es un nexo histórico que liga y conjunta todos los actuales intereses en pro de la continuación de un sistema (del sistema que asegura la vida á la corte á cambio de recibir en sí la seguridad de la propia vida) acaba de sustituir aquellas incoloras burguesías en la representación pura y hegemónica de la idea republicana.

Por eso el triunfo de Pablo Iglesias tiene una doble transcendencia. Es, por de pronto, el advenimiento del Socialismo á integrar el poder legislativo español; y es, además, la renovación y el resurgimiento del partido republicano. Entiéndase bien, del partido republicano como fuerza que contribuye á las luchas parlamentarias y á la posible evolución hacia los tiempos modernos y las nuevas fórmulas; pero también como fuerza material para acudir a la revolución cuando ello no sea una aventura estéril, cuando tenga serias garantías de triunfo, cuando sea (como será por fuerza) el único medio de incorporar totalmente España á la marcha del mundo latino. Revolución para hacer posible la evolución: para quitar los obstáculos que, ó se oponen á la marcha incesante ó la convierten en retroceso. Tal es la verdadera fórmula.

El socialismo, que sin contar sus fuerzas parlamentarias en tierras germánicas, es hace tiempo un factor en los Parlamentos de

Francia y de Italia, entra hoy, fecha memorable, en el Parlamento español. Y nosotros, colocados en la avanzada, á la mira de todas las renovaciones, pensamos, saludando al hombre y á la idea, en el día en que Cataluña enviará a las Cortes el representante de su todavía inexistente Socialismo; y le vemos tan penetrado de la fuerza de su origen nacional como de la fuerza de su fin universal.

Gabriel Alomar
(De *El Poble Català*)

Consagración

La yerba del bosque, impía, profana
la simbólica cruz que los arcos unía;
no se oye ya el toque del Avemaría
en son melancólico doblar la campana.

Sóla, triunfante, grave y soberana,
levántase la pila donde un día
su frente impura á ungir venía,
con devoción la multitud cristiana.

Por las ruinas avanza, lentamente,
una vaca, en la iglesia derruida;
de las últimas lluvias, agua pura

bebe dentro de la pila con sed ardiente;
vencido el templo, queda en él cumplida
la gran consagración de la Natura.

Gabriel Alomar

**Baltasar
Champsaur Sicilia
i la Institució
Mallorquina
d'Ensenyament**

Cristina Martí
Úbeda
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
71-86

Baltasar Champsaur Sicilia i la Institució Mallorquina d'Ensenyament

Baltasar Champsaur Sicilia and the «Institució Mallorquina d'Ensenyament»

Cristina Martí Úbeda
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La figura del pedagogo de origen canario Baltasar Champsaur Sicilia es actualmente una de las menos conocidas en la historiografía mallorquina contemporánea de la educación. Hombre liberal y polifacético, permaneció en Mallorca durante dos etapas de su vida, participando en numerosas iniciativas relacionadas con la educación. Catedrático de francés del Instituto Balear, «insensat» y miembro del Ateneo Balear, y fundador del Centro Instructivo Obrero de Palma entre otras, quizás sea su participación en la Institución Mallorquina de Enseñanza, fundada por Alejandro Rosselló y heredera del krausismo de la Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos, una de las más interesantes y desconocidas. El presente artículo pretende acercarse a su figura y a su pensamiento pedagógico durante el último tercio decimonónico, que evolucionó considerablemente a lo largo de su vida, ya iniciado el siglo XX.

Summary

The figure of Baltasar Champsaur Sicilia, a pedagogue who came from the Canary Islands, is nowadays one of the less known of the contemporary majorcan historiography of education. Champsaur, who was a liberal and many-sided person, remained in Mallorca for two stages in his life, taking part in a wide number of initiatives related to education. Among other things, he was professor of French in the «Institut Balear», «insensat» and member of the «Ateneo Balear», and the founder member of the «Centro Instructivo Obrero de Palma». But it was maybe his participation in the «Institución Mallorquina de Enseñanza» —founded by Alejandro Rosselló and inheritor of the philosophy of Krause developed by the «Institución Libre de Enseñanza» of Fco. Giner de los Ríos—, one of the most interesting and unknown ones. This article tends to get closer to his figure and to his pedagogical thought during the last third of the 19th century which developed substantially along his life, yet in the 20th century.

Baltasar Champsaur Sicília: algunes notes biogràfiques

Baltasar Valentín Champsaur Sicília, nascut a Las Palmas de Gran Canària el 3 de novembre de 1856,¹ fou fill de Joseph Balthazard Champsaur Borel, marí francès que havia arribat a la Gran Canària procedent de Toulon l'any 1847, i d'Ana de los Ángeles Sicília González, natural de l'arxipèlag Canari. La posició acomodada de la seva família possibilità a Champsaur una completa i acurada formació. L'origen del seu progenitor li permeté l'accés a la llengua i la cultura franceses, que més tard es convertiren en la seva professió, atès que fou docent d'aquesta llengua durant la resta de la seva vida. La seva formació va transcórrer entre la Gran Canària, França i Barcelona, en aquesta universitat cursà les assignatures de Geometria Analítica, Geometria Descriptiva, Càlcul Diferencial i Mecànica Racional durant els cursos 1880-81 i 1881-82. Alguns autors han assenyalat que els seus estudis superiors se centraren en les Lletres a la ciutat francesa de Montpeller, sense que haguem pogut constatar aquest fet, i que posteriorment validà aquesta titulació a Barcelona. Pocs anys abans, més concretament l'1 de novembre de 1879, va contreure matrimoni a Las Palmas amb Elisa Sarmiento Salom, originària de Palma, raó per la qual suposam que segurament entorn dels anys 1882-1885 va arribar a la nostra illa per instal·lar-s'hi.

El matrimoni residí a Mallorca en dues èpoques de la seva vida. La primera estada abraça el període comprès entre el 1882-85 i el 1897, any en què, aprovades a Madrid les oposicions a la càtedra de Francès «con un brillante resultado»,² Champsaur Sicília fou traslladat a Girona per a la seva incorporació com a catedràtic numerari de Llengua Francesa a l'Institut General i Tècnic de la mateixa ciutat.³ Durant aquest període participà activament en diverses iniciatives de caire cultural i educatiu a la nostra illa; fou, entre

¹ Les dades biogràfiques, a hores d'ara encara incompletes i en procés de recerca, presentades en aquest article han estat recollides a partir de diverses fonts. En primer lloc, voldria destacar la presència de fonts orals. En aquest sentit he d'agrair la col·laboració i l'ajuda inestimable de Caridad Sarmiento Porcel, filla dels desapareguts Miguel Sarmiento Salom i Maria Porcel Bouché, la qual ens va apropar, tot i que de manera difusa, a alguns dels records que guardava de la seva infantesa a la Gran Canària, on coincidí en l'espai i en el temps amb Baltasar Champsaur al llarg dels anys vint. Hem d'aclarir que Elisa Sarmiento Salom, esposa del nostre home, era la major d'una família de cinc germans entre els quals es trobava Miguel Sarmiento, pare de Caridad. Per tant, Champsaur i Elisa foren els seus oncles. Aquesta entrevista fou realitzada el dia 30 de gener de 2002 a la seva residència actual, al núm. 67 del carrer Blanquerna de Palma, i fou possible gràcies a la col·laboració i a l'ajuda d'Emilio Alonso Sarmiento, fill i nét de Caridad i de Miguel Sarmiento respectivament, el qual em facilità les primeres informacions sobre la seva família. Una altra aportació inestimable que no podem obviar ha estat la de Mauricio González, descendent de Champsaur, que em facilità informació i una fotografia del professor procedent del seu àlbum familiar, que serà inclosa en treballs posteriors. Dels escassos estudis publicats sobre la seva figura, alguns abordon la seva biografia. És el cas de la professora GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1996). «Un canario defensor de la escuela laica: Baltasar Champsaur Sicília (1856-1934)», *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 42, Madrid-Las Palmas: Patronato de la «Casa Colón», que amablement em facilità aquest número de la revista des de les illes Canàries i NEGRÍN FAJARDO, O. (1982). «Retablo de educadores canarios contemporáneos: de Viera y Clavijo a Champsaur Sicília», *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 28, Madrid-Las Palmas: Patronato de la «Casa Colón».

² La premsa mallorquina es féu ressò de la notícia, que aparegué en una petita ressenya a *La Última Hora*, diari del qual Champsaur fou director l'any 1894 i un actiu col·laborador en les dues etapes en què residí a la nostra illa. Vegeu: «Oposiciones». *La Última Hora*, núm. 251, 31 de maig de 1897.

³ El dia 22 de juliol de 1897 Champsaur va prendre possessió del seu càrrec, que és confirmat per Reial Ordre de 4 de juliol de 1898 per raó d'augment de sou. Vegeu: «Hoja de servicios de Baltasar Champsaur y Sicília. La Laguna de Tenerife, 12 de septiembre de 1914». *Expediente de Baltasar Champsaur y Sicília*, Arxiu General de l'Administració (AGA), lligall 5.663, exp. núm. 31.

d'altres, «insensat»⁴ i membre de l'Ateneu Balear,⁵ promotor i fundador del Centre Instructiu Obrer de Palma,⁶ actiu col·laborador i director del diari *La Última Hora* l'any 1894 i professor de la Institució Mallorquina d'Ensenyament. A més, cultivà el gènere periodístic en publicacions mallorquines de la més diversa índole, en les quals tractà tot tipus de temàtiques. Hom pot trobar articles seus a diaris com *La Última Hora*, a setmanaris de caire obrerista com *El Obrero Balear* —socialista—, *El Ideal* o *La Unión Republicana* —de tendència republicana—, a revistes com *El Ateneo. Revista científica, literaria, artística, y bibliográfica*, publicació de l'Ateneu Balear, o al *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, aportació que analitzarem més endavant. Així mateix, impartí conferències en diversos fòrums del moviment obrer i amplia la seva producció bibliogràfica. A l'illa de Mallorca publicà les obres *Álbum de las cuevas de Artá y Manacor* (1885), *Limosna* (1896), *Crestomatía Francesa. Trozos recopilados* (1898) i posteriorment *Adelante: febrero 1934* (1934).

La segona etapa de Champsaur a Mallorca s'inicià a partir de 1906 i es perllongà fins a l'estiu de 1911. Durant aquesta estada, aquest cop ja com a catedràtic de Llengua Francesa de l'Institut General i Tècnic de les Balears,⁷ continuà amb la seva implicació sociocultural i educativa. Per altra banda, de la seva activitat política en aquest període, en desconexim molts aspectes. Això no obstant, encara que no podem afirmar la seva militància activa, el professor Champsaur probablement inicià la seva vinculació amb la política en cercles republicans i evolucionà cap a posicionaments socialistes. Ja hem comentat anteriorment la seva implicació en la creació del Centre Instructiu Obrer de Palma i les seves nombroses publicacions a la premsa obrera. No debades, una vegada retornat a la Gran Canària, milità activament en el Partit Socialista, concretament a l'agrupació de Las Palmas.

Finalitzada l'època estival de 1911, Champsaur retornà definitivament a la seva illa originària, on continuà la tasca de catedràtic a l'Institut de les Canàries⁸ fins a 1919, i a

⁴ Amb el nom d'«insensats» coneixem un grup d'intel·lectuals regeneracionistes que de la mà de Miquel dels Sants Oliver iniciaren l'any 1890 una estratègia de crítica als defectes de la Mallorca de finals del segle XIX a través de la publicació continuada d'articles a la premsa mallorquina. Amb aquests articles els «insensats», convertits en un col·lectiu d'opinió crítica, pretenien provocar una regeneració social que consideraven molt necessària. Alguns dels intel·lectuals que formaren part d'aquest grup foren el ja citat Miquel dels Sants Oliver, Enric Alzamora, Mateu Obrador, Pere d'Alcàntara Penya, Bernat Calvet, Eusebi Estada, Lluís Martí i el nostre professor, Baltasar Champsaur. Vegeu: PONS I PONS, D. (1998). *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma: Lleonard Muntaner, pàg. 71-91.

⁵ En aquest sentit es pot consultar el treball de MARCH, J. i BUJOSA, F. (2001). «L'Ateneu Balear (1877-1892). Una associació poc estudiada», a *El moviment associatiu a les Illes Balears. XIX Jornades d'Estudis Històrics Locals*. Palma: Institut d'Estudis Balearics.

⁶ El Centre Instructiu Obrer de Palma fou constituït l'any 1897, com a escola obrera i espai de conferències, a partir de la iniciativa del nostre professor. Vegeu: «Historia de la organización obrera en Mallorca», pàg. 1, 2 d'*El Obrero Balear*, Palma, 1 de febrer de 1908. Situat inicialment al carrer de la Pau, núm. 12, segons la premsa de l'època es tractava d'un local decorat modestament, i que contenia diverses sales amb material dirigit a la instrucció dels obrers i dels seus fills: mapes, esferes geogràfiques, pupitres, pissarres, etc. De la seva inauguració coneixem el que publicà la premsa de l'època. En aquest sentit podeu consultar: «El Centro Instructivo Obrero», pàg. 2 de *La Última Hora*, núm. 1.238, dimecres, 14 d'abril de 1897 i *La Almudaina*, núm. 3.447, pàg. 3, Palma, 15 d'abril de 1897.

⁷ Champsaur va prendre possessió del seu càrrec a l'Institut Balear per Reial Ordre de 9 d'agost de 1906, per raó de permuta. Vegeu: «Hoja de servicios de Baltasar Champsaur y Sicilia. La Laguna de Tenerife, 12 de septiembre de 1914», *op. cit.*

⁸ Vegeu: «Hoja de servicios de Baltasar Champsaur y Sicilia. La Laguna de Tenerife, 12 de septiembre de 1914», *op. cit.* Tal com afirma la professora Teresa González, Champsaur va prendre possessió del seu càrrec per raó de

l'Institut de Las Palmas fins l'any 1924, en què es jubilà. Durant tot aquest temps continuà publicant articles i ampliant la seva producció bibliogràfica. Entre d'altres, cal destacar *Nueva religiosidad: La vida como esfuerzo indefinido* (1913), *Hacia la cultura europea* (1917), *Por el ideal socialista* (1923), *La escuela laica* (1930) i *La moral independiente* (1931). Finalment, morí a Las Palmas a l'edat de setanta-vuit anys, el 23 d'agost de 1934.

Champsaur i la Institució Mallorquina d'Ensenyament

Tal com han assenyalat ja en diverses ocasions els professors Colom i Díaz de Castro, fou gràcies a la seva època d'estudiants universitaris a Barcelona que Alexandre Rosselló i Mateu Obrador iniciaren un primer contacte amb el krausisme, introduït a l'Estat espanyol de la mà de Sanz del Río. D'altra banda, Alexandre Rosselló havia intuït la necessitat de potenciar a Mallorca un desenvolupament comercial i mercantil que facilitàs el progrés i la modernització de l'Illa, fins aleshores d'economia bàsicament agrària. Per bé que això no seria possible sense un nou plantejament educatiu que afavorís una societat moderna, adaptada a aquestes noves necessitats que sorgien. Aquestes circumstàncies, juntament amb la influència de l'experiència institucionista que Guillem Cifre de Colonya, amic personal d'ambdós, inicià a Pollença, foren les que promogueren la creació, l'any 1880, de l'Escola Mercantil a Palma,⁹ centre educatiu de caire liberal que pretenia aconseguir una renovació social a partir de l'educació, considerada l'eina i el motor del canvi.

L'any 1884 l'Escola Mercantil experimentà un gran augment en les xifres d'alumnat. Alhora que generà un procés d'evolució que culminà definitivament amb l'adopció del seu nom definitiu, *Institució Mallorquina d'Ensenyament*, el qual evidencià més encara la influència i semblança amb la cèlebre Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos.¹⁰ És en aquest procés de creixement on trobam la figura de Baltasar Champsaur com a partícip del projecte educatiu ideat per Alexandre Rosselló. No podem obviar que pocs anys més tard, el 1888, iniciada la tercera subetapa de la segona

permuta amb el professor Luis Servall y Campo. Vegeu també: GONZÁLEZ PÉREZ, T., *op. cit.*, pàg. 567 i FAJARDO SPÍNOLA, F. (1995). *Historia del Instituto de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de cultura popular canaria / Consejería de Educación, Cultura y Deportes, pàg. 156.

⁹ Obres de referència imprescindibles a l'hora d'abordar l'estudi de l'Escola Mercantil, més tard anomenada Institució Mallorquina d'Ensenyament, són: COLOM CAÑELLAS, A. J. i DÍAZ DE CASTRO, F. J. (1977). *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea. La experiencia institucionista*. Palma: Caja de Ahorros de Colonya-Pollensa; COLOM CAÑELLAS, A. J. i DÍAZ DE CASTRO, F. J. (1976). *El fracaso del krausoinstitucionismo en Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears; COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991). «Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca», a COLOM CAÑELLAS, A. J. *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, i SUREDA, B.; COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.; OLIVER, J.; JANER MANILA, G. (1977). *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma: Editorial Moll.

¹⁰ S'ha publicat diversa bibliografia de referència obligada sobre la figura de Francisco Giner de los Ríos i la Institución Libre de Enseñanza. Entre d'altres, les aportacions més significatives són les de JIMÉNEZ LANDI, A. (1973). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Taurus; GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC, Escuela de Historia Moderna; CACHO VIU, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria 1860-1881*. Madrid: Rialp; i MOLERO PINTADO, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Ed. Anaya.

època de l'Ateneu Balear, Champsaur ja apareix com a secretari de la Secció de ciències exactes, físiques i naturals, juntament amb Josep Monlau, Eusebi Estada i Manuel Cirer. Així mateix, entre la Junta Directiva nomenada, hi figurava també Alexandre Rosselló.¹¹ Aquest fet evidencia la proximitat ideològica quant a l'educació d'ambdós personatges, d'herència institucionista.

Atesa la creixent demanda d'alumnat per a l'ensenyament primari, l'octubre de 1885 tenim notícia, a través de la publicació mensual de la Institució, el *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, de la incorporació de Champsaur com a professor de primària¹² a la plantilla del centre a l'inici del curs 1885-86, passant a formar part del seu claustre de professors:¹³ «La Junta de Gobierno ha acordado nombrar profesor de la Institución, con destino á dichas clases, al Sr. Baltasar Champsaur y Sicilia.»¹⁴

Home cultivat i sempre preocupat per l'educació, durant la seva curta estada com a professor de Francès a la Institució, entre la tardor de 1885 i el desembre de 1886, Champsaur participà activament en les activitats que s'organitzaven com a part del currículum escolar. Ens referim a les innovadores i conegudes excursions escolars que el centre organitzava per tal de facilitar als alumnes el contacte directe amb la natura com a font d'aprenentatge, tal com marcaven els preceptes institucionistes. Avui en tenim notícia gràcies als articles redactats pels mateixos alumnes que hi assistiren i que es publicaven al butlletí mensual. Una d'aquestes excursions fou la realitzada pel nostre professor i Alexandre Rosselló al predi de Son Lledó, on es mostrà als alumnes el funcionament d'una possessió: començant per la dinàmica de la casa, la visita seguí analitzant les característiques del sòl, les possibles formes de cultiu i d'abonament, el coneixement del bestiar propi d'una possessió, el reconeixement de la flora característica de la zona i la posterior recol·lecció per a l'herbari escolar, així com també la dinàmica de les canalitzacions que en aquella època feien arribar, des de Son Lledó a Palma, l'aigua a través d'una sèquia.¹⁵ Com podem comprovar, aquestes ocasions eren aprofitades des de gairebé totes les àrees de coneixement.

¹¹ Vegeu: MARCH, J. i BUJOSA, F. (2001). «L'Ateneu Balear (1877-1892). Una associació poc estudiada», a *El moviment associatiu a les Illes Balears. XIX Jornades d'Estudis Històrics Locals*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, pàg. 404.

¹² Durant el curs 1882-83 s'inicià a l'Escola Mercantil el que s'anomenà *Enseñanza Primaria Completa*, tal com havia anunciat Alexandre Rosselló en la seva inauguració. Els professors encarregats de dur a terme l'ensenyament primari foren Mateu Obrador, Francesc Sancho, Josep Tugores i Maria Mut. Aquest fet suposà una consolidació de l'Escola Mercantil com a institució pedagògica. Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. i DÍAZ DE CASTRO, F. J. *Educación y sociedad...*, op. cit., pàg. 65-66.

¹³ A l'obra molt sovint referenciada *Ensayo Histórico sobre el desarrollo de la Instrucción Pública en Mallorca*, que Jaume Pomar i Fuster publicà l'any 1904, apareix el nom de Baltasar Champsaur com a nou professor de la Institució Mallorquina d'Ensenyament, en un moment de gran expansió de la Institució. Aquest fet, juntament amb la menció que en el moment de redacció de l'obra aquest ja era catedràtic de Francès de l'institut de segon ensenyament de Girona, ens corroboren la importància del professor Champsaur en els àmbits culturals i educatius mallorquins, encara que bibliogràficament no trobam gaire referències a la seva figura. Vegeu: POMAR FUSTER, J. (1990). *Assaig històric sobre el desenvolupament de la Instrucció Pública a Mallorca*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear, pàg. 263.

¹⁴ La notícia del nomenament de B. Champsaur com a professor es publicà a la secció «Notícies» del núm. 46 del *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, Palma, el dia 31 d'octubre de 1885, pàg. 368.

¹⁵ Podeu consultar «Excursiones escolares. Informes redactados por los alumnos. XII» *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 50, Palma, 28 de febrer de 1886, pàg. 398-399.

Així mateix, Champsaur publicà també al *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza* un total de dos articles entorn del tema de les plantes carnívores¹⁶ i una recensió d'un tractat d'aritmètica publicat per Jaume Comas, catedràtic aleshores i posterior director de l'Institut de Puerto Rico. La disparitat que apreciam en els seus escrits, tant els apareguts a la citada revista com en altres publicacions en les quals participà, que abracen des de temes sociopolítics, pedagògics i filosòfics fins a d'altres de caire més científic i experimental, ens fan dibuixar un perfil d'home extremadament instruït i culte, sempre al dia de les darreres tendències del pensament, tant procedents d'Europa com dels Estats Units. Probablement els seus coneixements de la llengua francesa li facilitaren l'accés a noves obres publicades; és molt possible que el nostre professor posseís també nocions d'anglès. No debades publicà anys més tard a *La Última Hora* dos articles on feia referència a l'organització i al funcionament de les biblioteques nord-americanes com a exemples a imitar, on mencionava haver-ne visitat algunes.¹⁷ Com ja hem fet palès en els apunts biogràfics anteriorment assenyalats, aquesta prolífica afecció a l'escriptura i a la redacció d'articles d'opinió fou una constant al llarg de la seva vida.

Malgrat que tradicionalment el discurs inaugural del curs havia estat impartit per destacats membres de la Institució com Alexandre Rosselló, director del centre, i Mateu Obrador, estret col·laborador seu, l'inici del curs 1886-87 va ser introduït per un solemne discurs de Baltasar Champsaur. Aquest fet delata la seva influència i rellevància en el si de la citada institució, tot i que no tenim constància que el catedràtic de Francès hagués estat nomenat director del centre durant els pocs mesos del curs 1886-87 en què la Institució romangué en funcionament. Aquest fet ha contribuït a una certa confusió en el transcurs de l'estudi que presentam. El *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, a la transcripció de la lliçó inaugural del citat curs, anuncia: «Discurso leído en la inauguración del curso 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltazar Champsaur»,¹⁸ denominant-lo clarament com a professor de la Institució, no com a director. Això no obstant, a l'inici del discurs, ell mateix afirmà: «Señoras y señores: Al dirigiros la palabra en día tan solemne como el de hoy, cumplo con el deber ineludible que me imponen el cargo que desempeño en esta institución [...] Sé de antemano que es harto pesada la carga que he echado sobre mis hombros, pero me alienta y me disculpa el deseo de poner mis escasas fuerzas al servicio de una causa tan noble y levantada y de tanta trascendencia en la ulterior cultura de los pueblos.»¹⁹ Suposam que és per aquesta raó que diversos autors han qualificat Champsaur com a «director de la Escuela Libre de Palma de Mallorca».²⁰

¹⁶ Als números 50 i 51 del *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza* es publicà en dues parts un extens article sobre plantes carnívores. Aquest ens mostra el grau d'interès del catedràtic pels més variats àmbits del coneixement. Vegeu: *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 50, Palma, 28 de febrer de 1886, pàg. 393-395, i *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 51, Palma, 31 de març de 1886, pàg. 401-403.

¹⁷ Podeu consultar CHAMPSAUR, B. «Bibliotecas». *La Última Hora*, núm. 5.077, Palma, 19 d'abril de 1909, pàg. 1 i CHAMPSAUR, B. «Bibliotecas II». *La Última Hora*, núm. 5.080, Palma, 22 d'abril de 1909, pàg. 1.

¹⁸ El discurs inaugural del curs 1886-87, que no arribà al seu terme per motius econòmics, el trobam a «Discurso leído en la inauguración del curso 1886-87 por el profesor de la institución D. Baltazar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 473-478.

¹⁹ Vegeu: «Discurso leído en la inauguración del curso de 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltazar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 473.

²⁰ Algunes obres com les de Teresa González o Olegario Negrín, anteriorment citades, es refereixen a la primera època de l'estada de Champsaur a les Balears com a director de l'Escuela Libre, que identifiquem amb la Institució Mallorquina d'Ensenyament, abans denominada Escola Mercantil.

²¹ Podeu consultar POMAR FUSTER, J., *op. cit.*, pàg. 263.

Identificam la denominació d'*Escuela Libre* amb la Institució Mallorquina d'Ensenyament, ja que havia estat constituïda a la imatge de la Institución Libre de Enseñanza. D'aquí probablement la utilització de l'adjectiu «libre» per designar-la. No sabem amb certesa a quin càrrec es refereix Champsaur a l'inici del seu parlament; fins al moment no tenim cap evidència que corroborei aquestes afirmacions.

L'any 1887, atès el gran deute adquirit per la compra d'un nou local en el qual s'invertiren més de cent mil pessetes,²¹ la Institució tancà definitivament les portes, per la qual cosa el curs 1886-87 no va poder completar-se. Aquest fou el punt final de la tasca institucionista iniciada per Alexandre Rosselló, encara que no va ocórrer així amb la relació que mantenien Champsaur i Alexandre Rosselló. Ambdós coincidiren posteriorment, com ja hem explicat, l'any 1888 a l'Ateneu Balear. De la mateixa forma, també Mateu Obrador i el nostre home coincidiren ideològicament com a membres del grup dels «insensats», així com al si de l'Ateneu Balear. Aquests fets delaten, en certa manera, la proximitat ideològica entre Champsaur i els dos personatges més emblemàtics de la Institució Mallorquina d'Ensenyament.

El pensament pedagògic de Baltasar Champsaur: el concepte d'educació moral

El problema de l'educació moral i quin mètode s'ha d'aplicar per dur-la a terme fou sempre una de les constants preocupacions dels krausoinstitucionistes.²² Aquesta preocupació es fa patent en el discurs pronunciat pel professor Baltasar Champsaur amb motiu de l'inici del curs 1886-87, i que fou reproduït al *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*. Tal com ell mateix afirmà al seu parlament, aquest girà entorn del tema citat: «He aquí, señores, los planes de nuestra educación moral y el espíritu de la Institución Mallorquina de enseñanza.»²³ En aquest, i fonamentant-se en la filosofia moral del krausisme, el professor exposà els principis i procediments essencials segons els quals s'havia de dur a terme l'educació moral dels infants. D'aquest discurs, se'n desprenen moltes de les seves idees pel que fa a aquest tema: «La educación moral, cuyos principios y procedimientos constituyen el objeto de mi discurso, nace, se vigoriza y se perfecciona, llena el corazón é informa nuestras acciones, no por un momento, sino durante toda la vida, siguiendo el mismo método educativo que es el fundamento de toda nuestra enseñanza [...] porque es lo que más amamos, lo que más nos interesa, el fin principal de todas nuestras aspiraciones.»²⁴ Champsaur deixà entreveure alguns dels seus pilars ideològics sobre aquesta qüestió. La influència capital de Pestalozzi, per a ell únic mètode capaç d'aconseguir la completa regeneració de l'home i, en conseqüència, dels pobles, es fa palesa en cada afirmació, tal com podem constatar més endavant.

Abans d'iniciar l'anàlisi dels continguts del discurs, emperò, es fa necessari fer una sèrie de matisacions. En primer lloc, hem de dir que les idees exposades per Champsaur entorn de temes tan transcendents com poden ser els fins de l'educació o el mètode ideal

²² Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. i DÍAZ DE CASTRO, F. J. (1977). *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea. La experiencia institucionista*. Palma: Caja de Ahorros de Colonia-Pollensa, pàg. 64.

²³ Vegeu: «Discurso leído en la inauguración del curso de 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltasar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 478.

²⁴ *Ibíd.*, pàg. 474.

per aconseguir-los són constants en les preocupacions de l'autor al llarg de la seva trajectòria vital. En aquest discurs l'autor ens revela la seva implicació pedagògica en el projecte iniciat per Alexandre Rosselló i Mateu Obrador. En moltes altres ocasions, Champsaur es manifestà partidari de l'ensenyament institucionista i els seus preceptes, però aquest és un dels pocs escrits que el vinculen ideològicament de forma tan pròxima a la filosofia de la Institució. Així mateix, podem afirmar que les idees que hi defensà tenen una continuïtat en la línia de les seves opinions en altres fòrums i escrits durant aquesta etapa de la seva vida. Pel que es desprèn dels seus escrits i així com hem afirmat en anteriors ocasions, el professor fou un gran coneixedor de les darreres tendències europees en filosofia, psicologia, pedagogia, sociologia i política, així com dels darrers avenços científics que als inicis del segle XX començaren una forta empenta. Aquest fet queda evidenciat en els amplis coneixements que Champsaur demostrà posseir al llarg de l'exercici del seu parlament, i fa patent la seva postura vital posterior, sempre compromesa amb el coneixement i l'educació.

En segon terme, i tot i que Champsaur fou qui pronuncià el citat discurs i que, com hem constatat, aquest era el seu posicionament davant els temes que tractà, hem de dir que ho va fer sempre des del paper que representà com a orador a la cerimònia d'inici del curs 1886-87, el de transmissor dels principis de la Institució Mallorquina d'Ensenyament. Aclarim, per tant, que no fou una exposició personal de les seves idees, sinó dels postulats educatius de la Institució quant al tema de l'educació moral.

Com ja havien afirmat els krausistes de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, la finalitat d'aquest centre era la regeneració de l'home i de la societat en general, i entenien l'educació com l'eina fonamental en aquest procés. Amb aquesta tasca es pretenia generar una nova societat moderna, científica, culta, liberal. Igualment i com ja s'ha dit anteriorment, Alexandre Rosselló pretenia amb la Institució Mallorquina d'Ensenyament un canvi social a la Mallorca del final de segle que possibilitàs la modernització de l'Illa. El motor fonamental del progrés era també, evidentment, l'educació, entesa com a instrument de canvi, de dignificació i regeneració humana: «La regeneración del hombre es nuestro fin»,²⁵ sentencià Champsaur. Per ell, per tal d'assolir aquest ambiciós objectiu, els esforços dels institucionistes havien de centrar-se a aconseguir un desenvolupament complet, integral, de les facultats de l'home: «El fin de toda educación es el desarrollo integral de todas las energías del cuerpo y del espíritu por medio de una doble gimnasia que debe empezar desde los primeros años, si se quieren obtener resultados seguros y eficaces.»²⁶ Aquesta idea d'educació com a desenvolupament integral de les facultats de l'home serà una temàtica reiterada en altres escrits de l'autor, per la qual cosa podem endevinar que fou un tema que el preocupà especialment al llarg de la seva trajectòria pedagògica.

Pel nostre intel·lectual i, en definitiva, pels ideòlegs de la Institució, la moral no és patrimoni en cap cas d'una religió, d'una secta o d'un codi, sinó què és patrimoni del llinatge humà. El sentiment moral és, per tant, un principi superior, un tret comú a tots els homes pel qual aquests es regeixen independentment de tota idea d'interès o de conveniència. Seguint en aquesta línia, en un moment del discurs assenyalà l'existència en l'infant d'aquesta intuïció moral innata: «El niño tiene una verdadera conciencia moral; de

²⁵ Ibídem, pàg. 478.

²⁶ Ibídem, pàg. 473.

un desarrollo muy rudimentario, es cierto, pero no por eso menos positiva.»²⁷ Aquest fet delata una gran confiança en l'ésser humà i en les seves possibilitats, una creença en la bondat de l'home, influenciat per Jean J. Rousseau: «Por esto se dice que el niño es bueno por naturaleza. Sí, el niño tiene indudablemente un fondo de bondad, un sentimiento del bien y de la justicia que se revelan al exterior por signos claros y bien determinados en circunstancias concretas y especiales. Es preciso dejar bien demostrado este punto, porque nuestros procedimientos educativos se fundan en gran parte en el importantísimo dato de la conciencia moral del alumno.»²⁸ Cal recordar que la teoria de l'educació de Rousseau exposada a l'*Emili* conduí la pedagogia a assolir mètodes educatius més comprensius amb les particularitats de la infància i la tendència a una major orientació psicològica, i tingué una influència substancial sobre dos ideòlegs que posteriorment revolucionaren les pràctiques educatives contemporànies: Johann H. Pestalozzi i Friedrich Fröebel. No debades la pedagogia institucionista mallorquina, seguint l'exemple de la Institució de Madrid, posà en pràctica els principis del mètode froebelià, influït per Karl F. Krause en els aspectes filosòfics i per Pestalozzi en els pedagògics.²⁹ El mètode froebelià considerà necessari tenir en compte els principis del desenvolupament del nen per adaptar-se a les seves necessitats. L'activitat espontània és el punt de partida de l'educació i de la formació de la personalitat de l'infant.

Un altre aspecte a destacar de l'afirmació anterior de Champsaur, idea que es veurà reiterada al llarg del discurs, és el convenciment que l'infant posseeix característiques pròpies que el diferencien de l'adult, i es descarta la vella idea defensada per l'educació tradicional de considerar el nen com un «adult en petit», idea també heretada originàriament de l'idealisme de la teoria de Rousseau i treballada en la pedagogia de Pestalozzi i Fröebel: «No vayáis á creer, señores, que tenemos la pretensión de formar niños-hombres.»³⁰ Com ja hem esmentat, fou Rousseau qui plantejà en primera instància la idea que l'infant no era un home en petit, sinó un ésser amb característiques pròpies que havien de ser tingudes en compte a l'hora de dur a terme la tasca educativa.

Aquesta és una petita mostra de la crítica que en aquest discurs Champsaur dirigí a les formes d'ensenyament tradicional, i del rebuig de l'aprenentatge memorístic en l'infant, característica fonamental vers la qual lluità la Institució: «Por esto, señores, es tan perjudicial el método que se limitaba á sobrecargar la memoria del niño con nociones vagas y confusas, dejando inactivas las demás energías del alma [...] porque de este modo en la inteligencia del niño no podía haber ningún conocimiento verdadero, ninguna noción clara, ninguna idea propia, ninguna convicción, nada, en fin, de lo que constituye un conocimiento real y efectivo de las cosas, que es la verdadera riqueza del espíritu y el único medio de libertarnos del error.»³¹ Coneixedor dels darrers corrents en psicologia, no era partidari d'una acumulació de coneixements en la memòria del nen sense sentit. Així, la Institució volia innovar la pràctica educativa i fer partícip l'infant del seu aprenentatge de forma que aquest es produís de manera significativa.

²⁷ Ibídem, pàg. 475.

²⁸ Ibídem.

²⁹ Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. i DÍAZ DE CASTRO, F. J. *Educación y sociedad...*, op. cit., pàg. 67.

³⁰ Vegeu: «Discurso leído en la inauguración del curso de 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltazar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 477.

³¹ Ibídem, pàg. 473-474.

Sense abandonar aquest to crític, Champsaur realitzà una anàlisi dels sistemes d'educació moral predominants a l'època, que s'alimenten dels dos corrents filosòfics predominants i enfrontats en aquest moment: l'idealisme i el positivisme. S'analitzen ambdós per tal de trobar aquells punts amb els quals la Institució no està d'acord, per exemplificar com ha de ser l'educació moral ideal: «Ni el método exclusivamente utilitario, ni el exageradamente idealista pueden dar provechosos resultados en ese difícilísimo problema de la educación moral que es la base de toda cultura y perfeccionamiento.»³² Podem apreciar el rebuig de Champsaur i de la Institució en general quant a posicionar-se en algun dels dos extrems pedagògics.

En aquest i posteriors escrits Champsaur fou sempre crític amb el positivisme promulgat per Herbert Spencer, filòsof col·laborador de Charles Darwin i que el va ajudar a difondre la seva teoria de l'evolució.³³ Spencer, un dels exponents més destacats d'aquest corrent filosòfic i pedagog utilitarista, defensà el mètode de castigar les faltes de l'infant mitjançant les reaccions naturals de les coses que es produeixen, segons ell, en la infracció de les lleis morals. El plaer i el dolor es constitueixen, doncs, com a únic mòbil per a la modificació de la conducta humana, la qual cosa constitueix un greu error per al nostre autor: «Spencer cree que bastan las reacciones naturales, es decir, el placer y el dolor, el provecho y la utilidad, para apartar del mal camino al educando.»³⁴ Champsaur fa una dura crítica a aquest mètode, que es basà fonamentalment en el fet que «todos los errores del sistema de Spencer provienen de no admitir en el niño ninguna clase de conciencia».³⁵ Aquest principi divergeix completament de la base fonamental sobre la qual es basà la pedagogia de la Institució i, per tant, el mètode a seguir en l'educació moral: pels institucionistes, tal com ja s'ha assenyalat, l'infant posseeix una vertadera consciència moral. Contràriament al que Champsaur creia que havia de ser la pràctica pedagògica, en aquest cas, «semejante método educativo necesita castigos duros y severos, porque como se supone que el alumno conoce á fondo los principios abstractos á que debe ajustar su conducta, toda falta implica ó debe de implicar dañosas inclinaciones, instintos perversos, que a toda costa deben corregirse y eliminarse. El principal error de este sistema, seguido aún en determinados y famosos centros de enseñanza, consiste en la absurda pretensión de formar el sér moral con elementos exclusivamente externos».³⁶

No podem oblidar que al citat parlament Champsaur dirigeix també crítiques al mètode basat en l'escola idealista. En aquest cas, les idees en si, els conceptes purs, substitueixen, segons el nostre autor, la pràctica, la realitat. El paper dels sentits queda relegat a un segon pla per remarcar la importància de la part interna de l'home: «Todos los esfuerzos se dirigirán á que el niño comprenda con la mayor amplitud posible las ideas abstractas de deber, de bien y de justicia, de virtud y ley moral, para que ajuste á ellas todas sus acciones con la mayor pureza y espontaneidad posibles y sin temor alguno á sus consecuencias. Todo se quiere conseguir aquí por medio de abstrusas disertaciones, continuos y áridos razonamientos, invocación constante de las leyes morales y un eterno

³² Ibídem, pàg. 475.

³³ Podeu consultar: CHAMPSAUR, B. «La psicología de la enseñanza», a *Hacia la cultura europea*. Laguna de Tenerife: Imp. de sucesor de M. Curbelo, 1917.

³⁴ Vegeu: «Discurso leído en la inauguración del curso de 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltazar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 476.

³⁵ Ibídem.

³⁶ Ibídem, pàg. 477.

mentar á la conciencia, que llega el niño á aborrecer á fuerza de sentir su exagerado despotismo.»³⁷ Tot i que l'idealisme atribueix una consciència moral inherent a l'home, radicalitza aquest fet en l'eliminació de l'experiència com a element educatiu. Aquest és el punt d'enfrontament entre aquest corrent i la ideologia de la Institució. Ja hem mencionat en iniciar aquest capítol que dos dels pilars fonamentals de la seva concepció de l'educació moral eren, en primer lloc, l'existència en l'infant d'una consciència moral innata i, en segon lloc, l'eminent practicisme que havia de caracteritzar tot fet educatiu. És precisament aquest practicisme, la importància de l'experiència de l'infant en el procés educatiu, l'element discordant amb els mètodes aplicats per l'escola idealista, que no concedeixen cap importància a aquest aspecte. Champsaur conclou afirmant que cap dels dos sistemes resol el problema de l'educació moral en el nen, tot i que ambdós poden aportar aspectes positius a l'educació.

Així doncs, una vegada analitzats els dos sistemes, Champsaur exposa els principis segons els quals s'ha de regir l'educació moral a la Institució, tot detallant-ne alguns dels trets fonamentals, referint-se en tot moment a l'educació moral de l'infant. La intensa influència del mètode froebelià sobre les pràctiques institucionistes ja ha estat anteriorment comentada. En aquest punt convé assenyalar l'important paper que exercí el professor Mateu Obrador³⁸ en la renovació dels mètodes, així com en la formació de la resta de professors de la Institució Mallorquina d'Ensenyament que és prou coneguda. Al discurs s'assenyala Pestalozzi com a pilar ideològic fonamental per a la Institució: «Y ese día, señores, ha empezado ya á amanecer para todos los países cultos, en donde los antiguos sistemas de educación van cayendo en el olvido para dejar paso al fecundo método de Pestalozzi, el único que puede mejorar las costumbres de los pueblos por medio de la completa regeneración del hombre.»³⁹ El pensament pestalozzià, que exercí una influència certament considerable sobre Fröbel, és considerat com a única via de regeneració de l'home, i el seu mètode, anomenat intuïtiu, es reafirmava en la idea que s'havia de promoure el desenvolupament de l'home en relació amb les seves aptituds.

A pesar que el tema de l'educació moral segons els institucionistes ha estat analitzat en diverses ocasions per la historiografia contemporània, el discurs de Champsaur aportà algunes idees interessants a la qüestió de l'educació moral que val la pena comentar. En primer lloc, Champsaur remarcà diverses vegades al llarg del seu parlament la necessària practicitat del mètode, el paper actiu que havia de tenir l'infant en el seu procés d'aprenentatge: «El primer fundamento de nuestro sistema: la educación moral debe ser esencialmente práctica. En los juegos y en la clase, en los actos y en las conversaciones, intervinimos oportunamente sin atentar nunca á la espontaneidad del niño.»⁴⁰ No podem oblidar la importància que els krausistes atorgaren a la utilització de l'entorn i dels objectes naturals i a l'experiència directa en l'aprenentatge. Els laboratoris, les excursions escolars, la confecció d'herbaris, etc., són alguns d'aquests exemples: «Para desarrollar y enriquecer la inteligencia del niño nos valemos de los objetos mismos, de las cosas y de los fenómenos, y así estamos completamente seguros que las ideas que nacen en su entendimiento

³⁷ Ibídem, pàg. 476.

³⁸ Vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. i DÍAZ DE CASTRO, F. J. *Educación y sociedad...*, op. cit., pàg. 168.

³⁹ Vegeu: «Discurso leído en la inauguración del curso de 1886-87 por el profesor de la Institución D. Baltazar Champsaur». *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, núm. 60, Palma, 30 de desembre de 1886, pàg. 473.

⁴⁰ Ibídem, pàg. 477.

son claras y precisas, porque son producto de la actividad espontánea del espíritu.»⁴¹ Totes les situacions de la vida quotidiana són pel nostre autor ocasions ideals per modelar l'ésser moral.

En segon lloc, Champsaur es mostrà partidari d'una educació de caire enciclopèdic, que abraçàs tots els àmbits de coneixement i els interrelacionàs. Aquesta afirmació evidència el desig institucionista d'una educació integral i completa, com ja havíem esmentat anteriorment: «La enseñanza ha de ser además enciclopédica; debe extenderse á todos los ramos del conocimiento [...] pues de lo contrario se enervan sus facultades, se estrecha el horizonte de su educación, se mata el provechoso estímulo de la curiosidad.»⁴² L'educació enciclopèdica vol aconseguir un model humanístic de l'educació, i no és interpretada com una acumulació de dades massiva i sense sentit ni relació, sinó en el sentit que ha de comprendre tots els àmbits del coneixement per tal de configurar l'home en tota la seva complexitat, coneixedor de la realitat que l'envolta, no amb una visió parcial d'aquesta.

L'aprenentatge significatiu és l'eix central d'un dels principis mencionats per Champsaur al seu discurs. Es tracta d'un aprenentatge que implica que els coneixements no són adquirits de manera arbitrària, sinó que són assimilats per l'alumne i relacionats amb altres d'anteriors. Oposat a l'aprenentatge de tipus memorístic, i potenciat des dels mateixos descobriments de l'infant, implica que l'alumne ha de ser el protagonista del seu propi aprenentatge, i no un subjecte passiu i receptor: «Condición esencial es también dejar al alumno que indague por sí mismo, que descubra relaciones, que invente procedimientos, que señale dificultades, porque de otro modo suprimiríamos su personalidad, esclavizaríamos su inteligencia, convirtiéndola en una máquina con engañosa apariencia de ser racional. Es preciso que aprenda a moverse por sí solo, porque un día ha de ser hombre y ha de saber afrontar sin agena ayuda las complicaciones de la vida.»⁴³ Com observam en aquesta afirmació, la importància de l'alumne com a subjecte actiu i protagonista del procés d'aprenentatge és cabdal. Tot i que la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel encara no havia estat plantejada i aquest terme com a tal no era conegut, els principis pels quals s'havia de regir aquest tipus d'aprenentatge no mecànic sinó comprensiu i actiu per part de l'alumne ja havien estat un tema de preocupació per als krausoinstitucionistes de l'època. En aquest cas, el nen és considerat com un ésser que pot generar el seu propi creixement intel·lectual.

Un altre dels aspectes a destacar d'entre els principis defensats per Champsaur i, en definitiva, per la Institució, fou la concepció negativa que posseï del càstig com a sistema d'aprenentatge. Radicalment contrari al càstig físic, no el considerà en cap moment un instrument educatiu útil per inculcar el concepte moral en el nen, sinó més aviat com una ofensa a la dignitat humana. Champsaur opinà: «Son repugnantes los golpes —afirmà enèrgicament—, porque desde luego se presenta al espíritu la idea de esclavo y de señor, y el que nació libre, señores, no podrá nunca soportar tales atentados sin envilecerse. Con la corrección dura y colérica no se consigue más que recrudecer profundamente las pasiones, mantener vivos los odios, dar origen á la hipocresía y hacer imposible toda enmienda, todo arrepentimiento.»⁴⁴ Cal remarcar que una de les diferències més notables que incorporaren

⁴¹ Ibídem, pàg. 474.

⁴² Ibídem.

⁴³ Ibídem.

⁴⁴ Ibídem.

els nous mètodes educatius procedents d'Europa envers els mètodes de l'ensenyament tradicional fou l'eliminació del càstig físic, que era considerat com un atac violent contra l'infant i la seva naturalesa.

Les temàtiques tractades al llarg del discurs per Baltasar Champsaur són, en definitiva i com hem pogut constatar, les que afecten el concepte d'educació moral i el mètode educatiu més adient per dur-la a terme. La idea d'una consciència moral innata en l'infant, el rebuig dels mètodes procedents de l'idealisme i de l'utilitarisme, el convenciment que el mètode ideal ha d'adaptar-se a les necessitats específiques de l'infant com a ésser singular i l'eminent caràcter pràctic del fet educatiu en són algunes. Totes aquestes apreciacions evidencien, per una banda, l'alt grau de coneixement per part del nostre autor de les tendències filosòfiques i educatives del moment i, per l'altra, la compromesa implicació d'aquest en el moviment krausoinstitucionista mallorquí de la darrerïa del segle XIX.

Conclusions

Tal com hem assenyalat al llarg d'aquest estudi, la figura del pedagog d'origen canari Baltasar Champsaur Sicília ha estat injustament oblidada per la historiografia mallorquina de l'educació, a pesar de la seva importància en la vida cultural, social i política de la nostra illa a la darrerïa del segle XIX i al començament del XX. La seva curta estada a Mallorca no evità una intensa implicació i participació en un gran nombre d'iniciatives de caire cultural i educatiu a la Mallorca d'entre els segles. Vinculat, en un principi, als sectors republicans de l'Illa, regeneracionista i de destacada influència institucionista, fou un intel·lectual compromès amb la seva època i amb els canvis que s'hi produïren. Champsaur mantingué sempre una postura crítica amb la societat tradicional que l'envoltava, convençut de la idea institucionista que propugnava que l'educació era un instrument de reforma social i de modernització de l'època. No oblidem que els regeneracionistes en general anhelaven la transformació de l'home, a partir de la qual es podia caminar cap a la transformació de les estructures socials. Aquesta només era possible a partir de l'elevació intel·lectual i moral de l'home. Anys més tard, de retorn a les Canàries, evolucionà cap a idees més progressistes, de caire socialista, i rebutjà alguns dels postulats krausistes que en la seva etapa mallorquina havia defensat amb fervor.

El discurs que hem analitzat és un dels documents més interessants de la seva producció bibliogràfica des del punt de vista historicoeducatiu, atès que inclou moltes de les afirmacions que ja havíem trobat disseminades en altres publicacions i escrits seus, i ens corrobora la seva imminent implicació amb l'institucionisme illenc abanderat per Alexandre Rosselló. A banda de contribuir al coneixement del nostre personatge, el discurs conté un segon motiu d'interès: es tracta d'una contribució al coneixement del mètode intuïtiu aplicat per la Institució Mallorquina d'Ensenyament per a la consecució de l'educació moral en el nen. No podem obviar el fet que Champsaur en fou docent en el seu moment àlgid, fins al seu tancament el desembre de 1886.

Del present article, se'n desprenen algunes de les idees clau abanderades pel krausoinstitucionisme de l'època i adoptades com a ideologia vital per Champsaur durant una etapa de la seva vida. En primer lloc, s'evidencia una dura crítica envers les formes d'ensenyament tradicional, representades per un mètode intransigent, que fomentà l'aprenentatge memorístic i oblidà el paper de l'experiència, i que utilitzà el càstig com a modificador de la conducta de l'infant. Un segon aspecte a tenir en compte és el desacord

ideològic existent en Champsaur i, per extensió, a la Institució de Palma, amb els postulats educatius defensats pels corrents idealista i utilitarista.

Com a contraposició, trobam en l'intel·lectual canari la idea de l'educació com a motor de transformació social. Aquesta educació es pot qualificar de pràctica i d'enciclopèdica, partidària del desenvolupament de totes les capacitats de l'individu. Aquesta idea d'educació integral serà una constant a l'obra de Champsaur, àdhuc en la maduresa, en què el seu pensament evolucionà cap a postures més progressistes.

Finalment i a mode de conclusió, cal destacar que el discurs inicial del curs 1886-87, a pesar del seu elevat contingut ideològic i pedagògic i de no haver estat tractat a hores d'ara per la historiografia educativa, pot constituir una aportació en la mesura en què contribueix a un millor coneixement del moviment institucionista mallorquí i, més concretament, del seu autor, el pedagog Baltasar Champsaur, en espera que puguem oferir aviat un estudi més complet i exhaustiu de la seva figura i del seu pensament.

**Estudio
cualitativo de los
menús de las
escuelas infantiles
de Palma
(1998-2000)**

M^a del Carmen
Fernández
Bennàssar
*Dpto. de Ciencias de
la Educación.
Universitat de les
Illes Balears*
Roser Mir
Ramonell
*Unitat Tècnica de
Sanitat. Ajuntament
de Palma*

Educació i Cultura
(2002), 15:
87-99

Estudio cualitativo de los menús de las escuelas infantiles de Palma (1998-2000)

A Qualitative study of the menus of Palma's infant schools (1998-2000)

M^a del Carmen Fernández Bennàssar

Dpto. de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears.

Roser Mir Ramonell

Unitat Tècnica de Sanitat. Ajuntament de Palma.

Resumen

El objetivo de este artículo es describir una investigación llevada a cabo durante dos años (1998-2000) cuya finalidad era estudiar cualitativamente los menús que se servían en las 57 escuelas infantiles inscritas en el Patronato del Ayuntamiento de Palma. Los resultados obtenidos de la evaluación de los menús, permitió conocer básicamente los grupos de alimentos con desequilibrios bien fuera por defecto o exceso. Los datos analizados dieron lugar a recomendaciones puntuales dadas mediante entrevistas con los responsables de los centros para que hiciesen las oportunas rectificaciones (diversificaciones, opciones de cantidad...) para alcanzar que los menús fuesen lo más equilibrados y adecuados a la población escolar infantil.

Summary

The aim of this article is to describe a research project carried out over a period of two years (1998-2000), the purpose of which was to carry out a qualitative study of the menus served in the 57 infant schools registered in the Palma City Council census. The results from our assessment of the menus were used primarily to find out which nutritional groups were characterized by imbalances, either due to excesses or deficiencies. The data analysed allowed us to make specific recommendations by means of interviews with those responsible for the said schools, so that they could introduce the necessary changes (i.e. by diversifying, the use of alternative quantities etc) to make the menus as balanced and suitable for the infant school population as possible.

Introducción

Los estudios acerca del consumo de alimentos por parte de la población escolar son relativamente recientes en España; fué a partir de la década de los 80 cuando surgen numerosos estudios relativos al consumo de alimentos y estado nutricional de la población escolar en sus diversos estadios evolutivos: lactantes, infantiles, y adolescentes (Bueno, M. y Sarriá, A.: 1988; Tejedor, V.: 1992; Nogales, A: 1995; Jiménez, R: 1997;

Hernández, M.: 1997...), debido fundamentalmente a varias causas entre las cuales destacamos las científicas, socio-laborales y educativas.

Causas científicas. Si bien es sabido que, las condiciones genéticas son básicas para lograr una buena talla y un buen nivel de salud, también es cierto que uno de los mayores condicionantes para lograrlo, será el equilibrio y la calidad del aporte de nutrientes. Todavía hoy, los menús de escuelas infantiles no están todo lo cualitativamente equilibrados, en lo que se refiere a la composición de alimentos, que sería deseable. Algunos estudios realizados sobre la población escolar (Vázquez C. et al: 1990), así como los datos obtenidos de las revisiones médicas infantiles llevadas a cabo por el Ayuntamiento de Palma (desde el curso 1983 hasta la actualidad) muestran un incremento de la obesidad infantil, desplazándose cada vez más su aparición hacia edades más tempranas por consumir un mayor número de alimentos elaborados, sobrepasando el valor calórico de la ingesta recomendado por un mayor consumo lipídico y de grasas saturadas; todo ello en detrimento de grupos de alimentos más naturales que contienen fibra, hidratos de carbono, y proteínas vegetales, como son las verduras, las frutas, las legumbres. En consecuencia, los niños obesos tendrán más posibilidades de padecer solapadamente enfermedades cardiovasculares, endocrinas (diabetes...), caries, osteo-musculares etc. Si uno de los principales objetivos de la educación para la salud es la prevención, forzoso es, que la escuela como institución educativa y social está obligada a prevenir este tipo de enfermedades ofreciendo menús equilibrados y adecuados a la edad de sus escolares, y respetando la dieta adecuada a las patologías específicas.

Causas socio-laborales. Nos encontramos que las mujeres se incorporan, afortunadamente, cada día más al mundo laboral o profesional; también podríamos mencionar que como consecuencia de lo anterior quedan pocas abuelas que puedan, o quieran ejercer de madres-abuelas, y por otra parte los salarios, la mayoría de las veces, son insuficientes para poder contratar un servicio de canguro o asistenta que permanezca en casa y cuide de los pequeños durante el horario laboral de sus padres.... Todo ello, contribuye a que los padres una vez superado el permiso de maternidad-paternidad (cuatro meses) y si no quieren o no pueden por circunstancias varias optar por la reducción de su horario laboral, no les quede más remedio que dejar a sus hijos en las escuelas infantiles durante su horario de trabajo.

Causas educativas. La LOGSE (1990) supone una nueva apuesta educativa al establecer el currículum de la educación obligatoria a través de las áreas curriculares y de los temas transversales. Los temas transversales son una novedad relativa pero realmente profunda en la nueva ley. No son novedad por sus contenidos pues cualquier ciudadano ha oído hablar de ellos desde múltiples instancias formativas e informativas porque están presentes en el medio social en el que nos movemos. Tampoco son novedad por incluirse como contenidos educativos, ya que muchos maestros y profesores atendían esta dimensión voluntaria y responsablemente desde su comprender y sentir realizando diversas campañas, bien fuese a nivel escolar o extra escolar relativas a los contenidos a los temas transversales, como «el día del árbol», «el día de la paz», «el día de la mujer» etc, o educando en ellas a través del currículum oculto.

La novedad de los temas transversales radica en un doble motivo: A) Por ser valores que están presentes de forma explícita en todas y cada una de las áreas curriculares tanto en sus aspectos conceptual, procedimental, y actitudinal y B) por la forma en como están presentes en el currículum obligatorio, es decir, de forma transversal.

Uno de los temas transversales, es el de la educación para la salud y precisamente uno de los grandes tópicos o temas de ésta es el tema de la nutrición; tema sin lugar a dudas importante para todos, pero especialmente, para los más pequeños, ya que será una

de las variables más importantes para su constitución física, mental e incluso intelectual y que de manera directa repercute sobre su estado de salud y calidad de vida. Cabe tener en cuenta que, los niños en edad infantil (0-6 años) no son autónomos por lo que concierne a su nutrición sino que la responsabilidad recae en sus cuidadores: padres o instituciones sociales (educativas, sanitarias, y estrictamente sociales). Consecuentemente, debemos tener en cuenta que la función de la escuela, como institución educativa y social, es educar, es decir, preparar por y para la vida lo que equivale a educar de forma global (Domingo, J.: 1994; Llopis, C.: 1996) e integral (Busquets, M. et al: 1993; Yus, R.: 1997), atendiendo a todas las dimensiones del ser humano. Evidentemente mantener la vida y la salud sin lugar a dudas, constituye el valor máspreciado para todos.

Las causas escuetamente citadas anteriormente, ha motivado a que la Unidad Técnica de Sanidad, Medio Ambiente y Consumo del Ayuntamiento de Palma, haya llevado a cabo un trabajo de investigación de 2 años de duración(1998-2000) cuyo objetivo fundamental era averiguar cuál era el equilibrio de los menús que se servían en los comedores de las escuelas infantiles registradas en el Patronato infantil del Ayuntamiento de dicha ciudad, con la finalidad de ofrecer un servicio socio-educativo a la comunidad a través de los resultados obtenidos y con las recomendaciones dadas a todas y cada una de las 57 escuelas.

Descripción del programa de investigación

1. Objetivos

- A) Controlar cualitativamente los menús de las escuelas infantiles (1998-99).
- B) Sensibilizar e involucrar a las Directoras de las escuelas infantiles acerca de la importancia de una correcta alimentación para el desarrollo de niños/as (1998-2000).
- C) Corregir y/o alcanzar el equilibrio cualitativo de los menús (1999-2000).

2. Población: escuelas y alumnado

A. Escuelas: cuando se inició el estudio había 58 escuelas registradas en el Patronato infantil del Ayuntamiento, de las cuales 42 son privadas y 16 concertadas(una de ellas cerrada).De ahí que el estudio se ha llevado a cabo en 57 escuelas.

A.1. Capacidad. La capacidad total de las 57 escuelas es de 3091 plazas. En el curso escolar 1998-99 había inscritos 2041 niños/as. La capacidad por centro difiere sensiblemente de unas escuelas a otras; la cifra mínima con un total de 4 niños/as (una escuela) y otras con capacidades de 100, 140 y 150 niños/as (sólo una escuela).

A.2. Densidad por distritos. La densidad difiere de unos distritos postales a otros, los distritos con mayor densidad son el 07004, que comprende los barrios: Plaza de Toros, Son Oliva, Amanecer, l'Olivera y Archiduc, y el 07011 que abarca Son Sardina, Son Peretó, Son Flor, Son Roca, Son Ximelis, Son Anglada, Son Xigala, Son Cotoner, Camp d'en Serralta y el Fortí. En algún distrito hay sólo una escuela.

A.3. Horarios de apertura y cierre. Existen diferencias significativas entre escuelas, por lo que concierne al horario de apertura, oscila entre las 6,30 y las 8,45 horas; la hora más frecuente es las 7,30h.(28 escuelas). La hora de cierre oscila entre la 16h.(una escuela) y las 21h.(2 escuelas);la hora más frecuente de cierre es las 18 horas(14 escuelas).

B. Alumnado: De los mencionados 2041 niños/as por aula y edad se han obtenido los siguientes datos:

- * 279 menores de 1 año.

- * 686 de 1 a 2 años.
- * 994 de 2 a 3 años.
- * 259 de 3 a 4 años.
- * 108 de 4 a 5 años.
- * 75 de 5 a 6 años.

De los 2041 inscritos sólo utilizan el servicio de comedor 1369, de los cuales:

- * 133 son bebés (menores de 9 meses).
- * 290 de 9 a 15 meses.
- * 946 de 15 meses a 6 años.

3 Variables recogidas para el seguimiento de datos

Para la obtención de datos se elaboró un cuestionario en el que se solicitaban los siguientes datos: Nombre del centro, fecha, dirección, código postal, teléfono, horario de apertura y cierre, nº de niños/ñas inscritos y por aula, nº de menús servidos cada día, horario de comidas, comida de elaboración propia, rotación de menús: 1, 2, 3, 4 ó 5 semanas, si dan merienda por la mañana, tarde y si dan cena. Se confeccionó una ficha para cada escuela en la que se iban introduciendo las respuestas de los cuestionarios.

Con los datos de los menús se hizo una valoración de los alimentos con desequilibrio por defecto y por exceso, así como también se dieron las recomendaciones sobre disminuir, diversificar los alimentos de los menús (1998-99) y observar si los menús fueron revisados totalmente, parcialmente o si no fueron revisados (1999-2000).

El **cronograma** llevado a cabo fue el siguiente:

- * Reparto de folletos de la alimentación de los niños/as.
- * Reparto de la memoria obtenida en el curso 1998-99.
- * Diálogo llevado a cabo con las responsables de las escuelas.

Todo ello, se llevo a cabo entre el 1 de octubre y 20 de diciembre de 1999.

Análisis de los datos recogidos

Los datos recogidos, los podemos agrupar en los siguientes apartados:

a) Horario de las comidas: las escuelas que dan merienda por la mañana, la dan a las 10 h. La hora más frecuente para almorzar oscila entre las 12 y las 12,30h. Sólo 50 escuelas dan merienda entre la 16 y las 16,30h.

b) Elaboración de los menús: Todas las escuelas elaboran la comida en sus instalaciones; la mayoría de ellas dispone de personal especializado contratado, los cuales confeccionan sus propios menús; otras escuelas preparan las comidas la directoras/propietarias. Ninguna escuela tiene contratado un servicio de catering.

c) Tipos de menús: Los tipos de menús han sido los mismos durante las campañas de 1998-99 y 1999-2000. Los datos son los siguientes:

Total escuelas recogidas	57	100%
Escuelas que tienen menús para pequeños y grandes	20	35,08%
Escuelas que sólo tiene menús para grandes	37	64,91%
Escuelas que sólo tienen menús para pequeños	0	0.0%
Escuelas que dan merienda por la mañana a pequeños	54	94,73%
Escuelas que dan merienda por la tarde a pequeños	50	87,71%
Escuelas que dan merienda por la mañana a grandes	54	87,71%

Escuelas que dan merienda por la tarde a grandes	50	76,71%
Escuelas que sirven cena	1	1,75%

d) Rotación de menús: se ha registrado los siguientes datos:

17 escuelas efectúan una rotación semanal.	29,8%
13 escuelas efectúan una rotación cada 2 semanas.	22,8%
2 escuelas efectúan una rotación cada 3 semanas.	3,5%
20 escuelas efectúan una rotación cada 4 semanas.	35%
5 escuelas efectúan una rotación cada 5 semanas.	8,7%

f) Criterios de grupos de alimentos con desequilibrio por defecto¹: Las deficiencias observadas son las siguientes:

Verduras	40 casos	70%
Frutas	13 casos	22,80%
Farináceos	13 casos	22,80%
Proteínas	2 casos	3,5%
Pescado	1 caso	
Carne	1 caso	
Legumbres	2 casos	3,5%

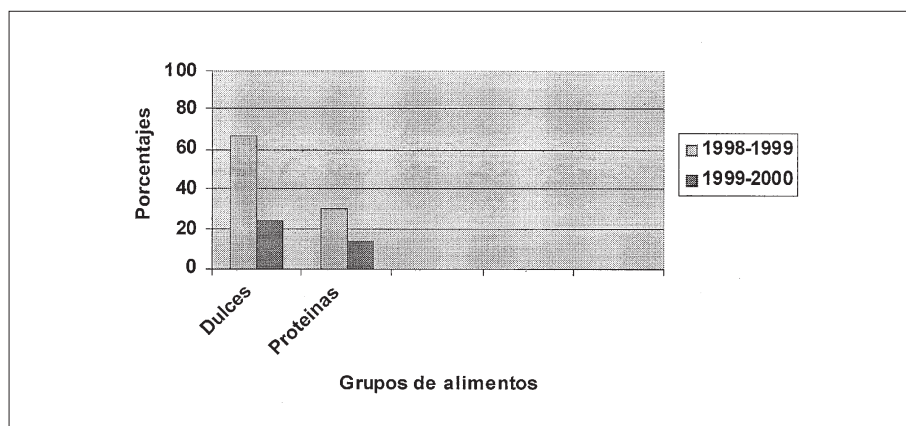


Gráfico 1. Resultados de la corrección de menús con grupos de alimentos desequilibrados por exceso, durante los dos años de campaña.

1. Verduras: en la mayoría de los casos no está presente en todo el almuerzo, en otras ocasiones tan sólo está presente en forma de salsa de tomate, lo cual no se considera significativa por su escasa cantidad.

2. Frutas: consideramos desequilibrio por defecto cuando no están presentes en el menú diario; la mayor parte de las veces se sustituyen por un derivado lácteo o postre dulce.

¹ Se ha considerado deficiencia, la falta total de un grupo de alimentos o una presencia tan escasa que no se la considera significativa.

3. Farináceos: en este caso se ha considerado déficit cuando falta en el acompañamiento de los menús diarios.

4. Proteínas: en la mayoría de los casos falta el pescado y en alguna ocasión los huevos, principalmente en el grupo de pequeños, siendo la valoración semanal.

5. Legumbres: principalmente en los casos donde no se dan ningún día a la semana.

Resultados de la comparación de los grupos de alimentos con desequilibrio por defecto durante los cursos 1998-99 y 1999-2000.

cursos 1998-99 1999-2000

1. Verduras	96,5%	70%
2. Frutas	57,9%	22,80%
3. Farináceos	50,8%	22,80%
4. Proteínas	10,5%	3,5%
5. Legumbres	5,25%	3,5%

g) Criterio de grupos de alimentos con más desequilibrios por exceso²: Los excesos que se han observado son los siguientes:

1. Dulces: 14 casos.

2. Proteínas: 9 casos, de ellos 3 de vísceras, 2 de huevos y 4 de lácteos.

3. Farináceos: 19 casos.

1. Azúcares y dulces: en este caso, los excesos son debido a un aporte que se considera negativo para la educación de unos correctos hábitos alimentarios.

2. Proteínas: los excesos son considerados semanalmente, ya que se repiten las mismas fuentes de aporte con mucha frecuencia a lo largo de la semana.

3. Farináceos: generalmente cuando faltan las verduras, hay un aporte excesivo de farináceos; por ejemplo: Puede que el menú conste de un primer plato de arroz y de segundo plato pollo con patata frita. En este apartado, está considerado con exceso la revisión del menú diario concreto y no en su conjunto global(no se consideran incorrectos como desequilibrio nutricional).

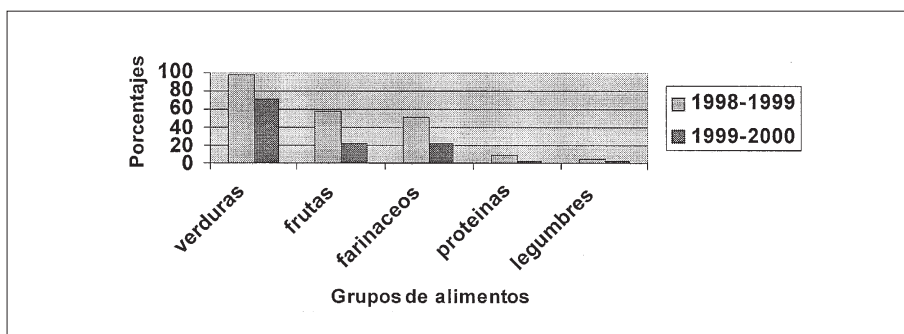


Gráfico 2. Resultados de la corrección de menús con grupos de alimentos desequilibrados por carencia, durante los dos años de campaña.

² Se considera exceso, cuando el aporte de un grupo de alimentos, aparte de desestabilizar el equilibrio global del almuerzo, supone una cantidad excesiva que puede alterar el equilibrio global del día, o bien cuando en un grupo determinado de alimentos se abusa exageradamente de alguna de sus fuentes de aportación

Resultados de la comparación de los grupos de alimentos con desequilibrio por exceso durante los cursos 1998-99 1999-2000:

cursos 1998-1999 1999-2000

Azúcares y dulces	66,6%	24,56%
Proteínas	29,8	13,78%
Farináceos	33%	

h) Criterios de grupos de alimentos sobre los que se han dado recomendaciones.³ Las recomendaciones fueron las siguientes:

Frutas:(aumentarla en la comida):	46 casos.	87,7%
Proteínas:(disminuir):	6 casos	10,5%
(aumentar):	2 casos	3,5%
Verduras:(aumentar):	36 casos	63,2%
(diversificar):	1 caso	1,75%
Legumbres:(aumentar):	5 casos	8,8%
(diversificar):	1 caso	1,75%
Farináceos: (aumentar):	6 casos	10,5%
(disminuir):	13 casos	22,8%
Grasas:(disminuir):	1 caso	1,75%
(otras):	1 caso	1,75%
Dulces:(disminuir):	3 casos	3,75%
(otras, darlos ocasionalmente	27 casos	47,4%

Conclusiones

1ª. Sobre los resultados por grupos de alimentos:

*En los grupos que faltan:

Después del estudio realizado se llega a la conclusión que el grupo de alimentos con más carencia es el de **verduras**. En lugar de dar verduras, lo que se hace habitualmente es sustituirlos por farináceos, provocando un exceso de éstos .En segundo lugar, se encuentran la **frutas**, algunas veces no se dan y son substituidas por dulces, provocando un exceso de estos, en algunos casos se sustituyen por lácteos. Los **farináceos** se encuentran en tercer lugar, en algunos casos no están presentes ni en el primer plato ni en el segundo. En el grupo de proteínas, lo que falta con mayor frecuencia es el pescado y en el caso de los más pequeños es frecuente que hagan las papillas sin proteínas.

*En los grupos que hay exceso:

En primer lugar destacan los **farináceos**, puesto que se dan como primer plato y como acompañamiento en el segundo, todo ello en detrimento de las verduras. Los **dulces**, son un grupo que suelen darse como postre y no son necesarios en una alimentación equilibrada; otras veces los dan como merienda en una frecuencia superior a una vez por semana. En tercer lugar están las **proteínas**, que se repiten tanto en el primer plato como en el segundo.

³ Se considera recomendación, cuando un grupo de alimentos no es incorrecto pero se hace hincapié sobre diferentes opciones acerca de la cantidad, como horario, diversificación ..., con tal de poder mejorar su aporte.

2ª. Recomendaciones por grupos de alimentos:

En primer lugar se encuentran las **frutas**, se aconseja algunas veces que las aumenten y sobre todo que las den como postres en las comidas, sustituyendo de este modo a los dulces. En segundo lugar, las **verduras** aconsejando al 63,2% que las aumenten y al mismo tiempo las diversifiquen. Los **dulces**, ocupan el tercer lugar, se recomienda que los den esporádicamente, en casos especiales y no como un alimento. Los **farináceos** se encuentran en cuarta posición, recomendado su disminución en 13 casos y que los aumenten en 6, debido a la deficiencia o exceso como acompañamiento de los menús. Las **proteínas** ocupan el quinto lugar, se aconseja que se disminuyan en 6 casos y se aumenten en 2. La mayor parte de las recomendaciones de aumento de proteínas se orientan a diversificar las fuentes de aporte. Las **legumbres**, se recomienda que se aumenten en 5 casos y se diversifiquen en 1. Por último están las **grasas**, que se aconseja disminuirlas en 2 casos. La recomendación se ha hecho en relación a la disminución de hígado y sesos.

3ª. Comparación con la campaña anterior(1998-1999)

Globalmente se han mejorado mucho los menús, tanto por lo que concierne a nivel nutricional como a variedad y equilibrio. Han revisado y corregido totalmente los menús 19 escuelas(33% del total), parcialmente 29 escuelas(50,8% del total) y no han revisado, ni corregido sus menús 9 escuelas(15,79% del total). A todas las escuelas se les ha mandado un informe con las recomendaciones y/o correcciones.

Por lo que concierne a la comparación encontramos que:

VERDURAS, no se aprecia una mejoría notable, ya que son muy pocas las escuelas que cumplen mínimos; siguen faltando con carácter general en los menús.

FRUTAS, a pesar que han mejorado su consumo, todavía se detecta una falta de frutas en los menús.

PROTEINAS, su consumo es correcto en casi todas las escuelas, se ha mejorado mucho en comparación con el curso anterior.

LEGUMBRES, casi todas las escuelas cumplen las recomendaciones de tomar legumbres una vez por semana.

DULCES, se ha corregido el exceso en un tercio de la campaña anterior.

4ª. Conclusiones sobre «rotación de menús»:

Encontramos que un 35,08% de las escuelas tienen menús para los más pequeños, este dato demuestra que el 64,91% restante aprovecha el mismo menú para los niños/as grandes. En general y atendiendo a porcentajes la rotación más frecuente es la de 4 semanas, seguida por las escuelas que varían sus menús entre una y dos. Las escuelas que tienen más rotación de menús, son las que generalmente tienen más probabilidades de cometer errores, no porque tengan muchos excesos y/o carencias, sino precisamente por tener más variedad de menús, tienen más facilidad para cometerlos.

Recapitulación

En función de los objetivos planificados y los resultados obtenidos en este estudio, consideramos que las escuelas infantiles que disponen de servicio de comedor escolar pueden y deben legalmente utilizar dicho servicio para educar para la salud previniendo, a través de los menús servidos algunas enfermedades relacionadas con el exceso o defecto de la ingesta de grupos de alimentos.

Por otra parte, si educación equivale a intervención son varios los ámbitos de intervención que tiene la escuela en la temática que nos ocupa. Los ámbitos pueden ser los siguientes:

a) *Ámbito nutricional.* Consistirá fundamentalmente en hacer una planificación rotativa de menús con la antelación suficiente y entregar una fotocopia a los padres, para que ellos sepan lo que van a comer y les permita hacer su propia planificación, lo cual les permitirá completar el aporte de nutrientes diarios para sus hijos.

También el espacio físico del comedor puede utilizarse para que la escuela, o ayuntamiento, o cualquier asociación de vecinos, de 3ª edad, deportivas...) organicen actividades informativas o educativas para estos grupos, bien sea de forma esporádica (por ejemplo: cuando surge un tema o problemática urgente o interesante) o, periódica (en este caso programadas por ejemplo cada trimestre) y relacionadas con el tema de nutrición como por ejemplo «Higiene de los alimentos que consumimos» «La rueda de los alimentos y necesidades nutricionales en la edad infantil, ó juvenil, ó adulta» «Prevención de accidentes infantiles en el hogar» etc. etc. Estas actividades admiten diferentes modalidades como por ejemplo: conferencias, talleres, jornadas gastronómicas etc.; que serán llevadas a cabo por especialistas en la materia.

b) *Ámbito educativo.* Consideramos que la escuela es el lugar más idóneo para la educación para la salud, por varias razones : es la institución en la que se pasan muchas horas al día y durante muchos años (hasta los 16 obligatoriamente); garantiza la recepción o vulnerabilidad ante las experiencias de aprendizaje al acceder los niños desde edades muy tempranas, confluyen de forma ordenada y simultanea diferentes escenarios (aula, patio, baños, comedores...) e influencias en la vida de los niños de modo que posibilita una educación para la salud desde una perspectiva de desarrollo integral/global de los niños.

Lógicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, dependerá del estadio evolutivo/madurativo de los niños.

En educación infantil deberá tenerse en cuenta que la responsabilidad es de los mediadores críticos (miembros de la familia, profesores, sanitarios...) ya que en esta edad disponen de menor autonomía y mayor dependencia de los mayores. Según sea la edad, se utilizarán diferentes estrategias educativas: adquirir hábitos (de higiene personal, del aula, patio, comedor), de relación, socialización; de orden, de consumo (comer de todo) aceptar normas (comer lo que le sirven, antes de comer lavarse las manos...) de modo que los hábitos adquiridos se conviertan en rutinas y éstas en costumbres.

También admite múltiples estrategias pedagógico-didácticas por parte del profesorado de esta etapa, como la organización de diferentes talleres: sabores, colores, olores, formas, tamaños, seriaciones, nombres de grupo de alimentos (frutas, verduras...) nombres de utensilios; rincones: cocina, compra, mercado, disfraces, construcciones...; juegos de rol y simulación; pudiéndose convertir en un gran centro de interés, relacionado con todas las áreas curriculares, con todos los temas transversales y todos los niveles educativos.

c) *Ámbito social.* se trata de que el comedor, al igual que el resto de dependencias de la escuela, además de reunir las condiciones higiénicas y estar perfectamente limpio, debe ser un espacio relajado, agradable, cálido, de compañerismo, de seguridad (deben tenerse cuidado con las ventanas, enchufes, estufas, temperatura, ventilación, utensilios: mesas, cubiertos, vasos...) en donde puedan ponerse en práctica las normas, costumbres y rutinas enseñadas. También podrá utilizarse como espacio adaptable a cualquier actividad escolar.

Por último, mencionar que el control de los menús, que consumen los escolares en sus centros docentes, por parte de instituciones sociales como por ejemplo las sanitarias o ayuntamientos, como es en este caso, resulta ser un trabajo con repercusiones eficaces a nivel social, puesto que ejercen un servicio a toda la comunidad.

Bibliografia

- ALCORIZA, J. et al. (1990): Raciones estándar de materias primas y recetas culinarias para uso en encuestas alimentarias. *Nutrición Clínica*. 10 pp. 60-65.
- BUENO, M.; SARRIA, A.; PÉREZ, J.M. (1997): El lugar de los productos lácteos en la diversificación de la dieta. *Anales españoles de pediatría*. Suplemento 100, junio, pp. 26-30.
- BUSQUETS, M^a D. et al. (1993): Los temas transversales. Claves de la formación integral. Santillana, Madrid.
- BUTS J.P.; ABSOLONNE J. (1995): Food deficiencies in children-multicenter survey in the school environment. Analysis of the daily diet of adolescents. *Rev Med Brux* 16 pp. 83-88.
- DOMINGO, J. (1994): Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador en Aula de Innovación Educativa, n° 32.
- GONZALEZ, F. (1993): Temas transversales y educación en valores, Alauda/Anaya, Madrid.
- GONZALEZ, F. (1994): Temas transversales y áreas curriculares. Alauda/Anaya, Madrid.
- GRANDE COVIAN (1983): Alimentación y nutrición. Salvat, Barcelona.
- HERNANDEZ, M. (1997): Diversificación de la dieta en el lactante: Perspectivas y problemas actuales. *Anales españoles de pediatría*. Suplemento 100. Junio, pp. 5-9.
- JIMENEZ, R. (1997): Diversificación de la dieta: Situación en España *Anales españoles de pediatría*. Suplemento 100. Junio, pp. 20-22.
- JIMENEZ, A.; CERVERA, P.; BACARDI, M.; (1990): Tabla de composición de alimentos. Wander, Sandoz Nutrición, Academia de ciencias médicas de Cataluña y Baleares.
- KREBBS-SMITH, S.M.; COOK, A.; SUBAR, A.F.; y cols.(1996): Fruit and vegetable intakes of children and adolescents in the United States. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 150 pp. 81-86.
- LINDQUIST, B. (1987): Requerimientos dietéticos de minerales y su regulación homeostática en la infancia con especial referencia a los elementos traza. *Avances en nutrición de la infancia*. UNIASA. Vol 2 pp. 93-107.
- LOPEZ, C. (1985): Manual de alimentación para guarderías infantiles. Ministerio de Sanidad y Consumo. Dirección general de salud pública. Madrid.
- LLOPIS, C. (1996): Hacia una educación global: los temas transversales en Aula de Innovación Educativa, n° 51.
- MANN G. (1974): The influence of obesity on health. *N Engl J Med* 291:179-185, 226-232.
- Manual per a manipuladors d'aliments.(1989): Generalitat de Catalunya Departament de Sanitat i Seguretat Social. Direcció General de Salut Pública.
- MEC (1993): Temas transversales y desarrollo curricular. MEC, Madrid.
- NOGALES, A. (1995): Situación actual de la alimentación en nuestro medio. *Nutrición en pediatría extrahospitalaria*. Ergon, Madrid. pp. 55-72.
- OMS.(1973): Necesidades de energía y proteínas. *Serie de informes técnicos N° 552*. Ginebra.
- TEJEDOR, V. (1992): Estudio Sanitario de una muestra de población preescolar de Madrid, valoración nutricional. *Tesis Doctoral*. Universidad Complutense de Madrid .
- VAZQUEZ, C. et al. (1990): Consumo de alimentos y estado nutricional de una población infantil de seis a catorce años. *Infancia y Sociedad Salud*. N° 5. pp. 91-105.

- YUS, R (1997): Hacia una educación global desde la transversalidad, Alauda/Amaya, Madrid.
- YUS, R. (1998): Temas transversales: Hacia una nueva escuela, Graó, Barcelona.

**La inmigración:
entre la visión
económica y
cultural. Análisis
de un medio
masivo de
comunicación**

Rocío Rueda Ortiz
*Profesora de la
Universidad Central
de Colombia, Bogotá*

Educació i Cultura
(2002), 15:
101-117

La inmigración: entre la visión económica y cultural. Análisis de un medio masivo de comunicación

Immigration: between an economic and cultural perspective. An analysis of an example of the mass media

Rocío Rueda Ortiz¹

Profesora de la Universidad Central de Colombia

«Históricamente al español le repele el Magrebí. Sin embargo, somos capaces de soportar al subsahariano, aunque sea negro total y capaces de convivir con el polaco del butano o el rumano del propano. Al fin y al cabo son rubios: ¡como nosotros que somos tan rubios y tan del norte!»

(Diario de Mallorca, julio 28/2000 S: Opinión)

Resumen

El presente artículo realiza una aproximación al fenómeno de la inmigración en España, a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo de un periódico local: *El Diario de Mallorca*. En la primera parte se expone el procedimiento de selección de los artículos para el análisis y los resultados cuantitativos. En la segunda parte se realiza una aproximación comprensiva al tema de la inmigración desde dos aspectos centrales: como un fenómeno legal a partir de la Ley de Extranjería, y, como un hecho multicultural. Finalmente, en la tercera parte se plantean algunas conclusiones.

Abstract

This article examines the phenomenon of immigration in Spain via a quantitative and qualitative analysis of a local newspaper: *El Diario de Mallorca*. The first part outlines the procedure for the selection of articles for our analysis and the study's quantitative results. The second part contains an exhaustive study of the subject of immigration from two main perspectives: as a legal phenomenon, based on the *Ley de Extranjería* (the Spanish Immigration Law), and as a multicultural fact. Finally, in the third part, a number of conclusions are outlined.

¹ Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares y becaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional —AECI—.

La inmigración en la prensa: análisis cuantitativo

Para la conformación de la muestra de artículos de prensa relacionados con el tema de la inmigración se hizo una búsqueda a través de la Hemeroteca Digital del Diario de Mallorca². De dicha búsqueda³ aparecieron 328 artículos relacionados con el tema de inmigración durante el año 2000. De este total se seleccionó al azar una muestra de 114 noticias, que cubrió los meses de enero a septiembre, con la siguiente distribución cuantitativa:

Mes	No. de artículos	Sección *
Enero	4	Opinión
Febrero	16	Opinión - Nacional
Marzo	9	Opinión
Abril	7	Opinión
Mayo	18	Nacional
Junio	19	Nacional –Opinión
Julio	16	Nacional
Agosto	20	Nacional
Septiembre	5	Nacional

* Referido a las secciones de mayor concentración de artículos.

Es importante señalar en esta primera tabla, a modo de contextualización, que el salto cuantitativo de artículos del mes de enero a febrero se debe, en gran parte, al suceso de El Ejido⁴ por el cual el tema de la inmigración se convirtió en centro de discusión pública. De hecho, al revisar las secciones donde aparecieron la mayoría de los artículos, se encontró que estaban en la de «Opinión». En esta misma fecha se aproximaban las elecciones parlamentarias de marzo, otro factor que influyó en el incremento de las

² La hemeroteca digital permite el acceso a los textos completos de todos los periódicos de los años anteriores al actual, para el caso se tomó el año 2000. Adicionalmente la hemeroteca indica la fecha y la sección de cada noticia.

³ Este periódico tiene en promedio 79.3 páginas y está compuesto por 15 secciones permanentes (además hay dos o tres que aparecen como separatas especiales en días diferentes): Mallorca, Palma, Part Forana, Opinión, Nacional, Actual, Internacional, Economía, Sucesos, Cartelera, Televisión, Deportes, Mallorca Hoy, Clasificados y Actual. Se esperaba realizar un análisis más reciente pero debido a dificultades para acceder directamente a la prensa de los últimos meses, se optó por la vía informática que, para el caso, resultó ser de suma utilidad.

⁴ El hecho de El Ejido, una población de la zona de Almería, es relatado por el mismo diario así: «ha sido una manifestación rampante e inadmisibles de racismo, independientemente de los hechos desencadenantes, muy lamentables. El homicidio de una mujer el sábado a manos de un *perturbado norteafricano* sucedía pocos días después de que dos agricultores fuesen asesinados por un *marroquí*. Pero estos sucesos, sin duda graves, no justifican bajo ningún concepto de criminalización de todo el colectivo inmigrante, ni el despliegue de una vandálica «caza del moro» por turbas incontrolables en que los individuos amparados en la masa, desahogaron sus instintos más primarios en la comisión de estragos y agresiones tumultuarias y cobardes...» En: *Diario de Mallorca*, 8 de febrero de 2000. Sección: Opinión.

noticias. Y entre los meses de mayo a agosto se produjo un gran debate entre los partidos políticos, en especial entre el PP y el PSOE —y también organizaciones sociales y ONG— sobre la Ley de Extranjería. Es interesante anotar que en estos meses aumentó, como se puede ver en la tabla, el número de artículos en la sección «Nacional».

Adicionalmente, estos 114 artículos se pueden redistribuir en once categorías que, a nuestro parecer, recogen las temáticas sobre el tema de la inmigración así :

Categoría	No. de artículos
Ley de Extranjería	26
Inmigración: problema económico	18
Control y detención de la inmigración clandestina	14
Inmigración: xenofobia y racismo	12
Inmigración: problema demográfico	11
Inmigración dentro del discurso multicultural	8
Simple enunciado del tema de la inmigración	8
Inmigración: violencia, mafias e inseguridad	7
Regularización de la Inmigración	7
Inmigración: necesidades de formación y seguridad social	2
Inmigración: implicaciones culturales	1

Una primera lectura de estos datos nos indica que es evidente que el tema de la inmigración se ha analizado especialmente en relación con lo que tiene que ver con su regulación política, económica y policial. Sólo estas tres primeras categorías representan el 58% del total de los artículos de la muestra de este periódico. Además, la inmigración se presenta como un «problema» relacionado con la xenofobia, el racismo, la violencia y la inseguridad, entre otros temas (no sólo por las temáticas en sí mismas, sino en la presentación y consecuente diseño de las páginas. A lado de una noticia de inmigración tienden a aparecer las de delincuencia o violencia, no necesariamente relacionadas con ésta). Si se juntan estas cuatro primeras categorías, representan el 70% del total de los artículos revisados, por lo cual la reflexión y el análisis sobre las implicaciones socio-culturales del tema de la inmigración, queda reducido a casi un 3%.

Ahora bien, de manera más detallada podríamos decir que, tal y como se puede apreciar en la tabla, el fenómeno de la inmigración se analizó, durante este período de tiempo, en relación con la *Ley de Extranjería* y sus respectivas versiones, revisiones, consensos y disensos en los diferentes estamentos del Estado. Las noticias, en este caso, respondieron al debate político y opinión pública que se produjo alrededor de dicho tema.

En segundo lugar, la inmigración fue vista como un *problema fundamentalmente económico*. Relacionado con este aspecto, aparece por ejemplo, la regularización y consecución de «papeles» de los inmigrantes (con y sin trabajo) y la diferenciación entre inmigración por temporadas o la inmigración permanente. En particular se destaca tanto la relación entre los inmigrantes ilegales —traídos por mafias locales y extranjeras— y el tipo de contrato laboral que se les hace en el país, dada la necesidad de mano de obra «no cualificada» para la realización de trabajos que los españoles no desean hacer, por ejemplo, en el campo o en la construcción.

En tercer lugar, y en estrecha relación con la categoría anterior, se encontró el tema

del control y detención de la inmigración clandestina, referido a las acciones policiales en las zonas fronterizas, especialmente con el África. Se ligan también con esta categoría las temáticas de las mafias organizadas y el aspecto económico señalado antes. En cuarto lugar, *la xenofobia y el racismo*, aparecieron como una temática de interés a propósito de hechos como el de El Ejido u otros acontecimientos nacionales o internacionales similares.

En quinto lugar, el tema de la *inmigración como un problema demográfico*, se planteó en términos del bajo índice de natalidad europea y en particular española. Aparecieron como problemáticas asociadas, el tipo de migración «deseable» para el país y la relación con el déficit económico para cubrir las pensiones de los jubilados, entre otros aspectos. En sexto lugar se encontró la inmigración relacionada con el discurso sobre la *multiculturalidad*. En los análisis de la Sección Opinión, se destacó el reconocimiento de las diferentes culturas que entran en contacto y la necesidad de aceptar la «igualdad y la diferencia», la «tolerancia y el respeto». También apareció el término «multiculturalidad» ligado a los discursos de los políticos.

Por su parte, la categoría *simple enunciado del tema de la inmigración* hace referencia a que, en medio de una noticia sobre política, actualidad o economía, apareció la «inmigración» o «el problema de la inmigración» como un tema «relacionado con», pero sin abordarse en profundidad. Es decir, se enuncia, se anuncia, pero no se desarrolla ninguna reflexión o análisis al respecto. Pareciera que se volviera de alguna manera un «lugar común» dentro de ciertos discursos, igual que el término «multiculturalidad».

En octavo lugar se encontró la inmigración relacionada con los problemas de *violencia, mafias e inseguridad*. Aquí se agruparon las noticias que presentan casos particulares de acciones policiales contra inmigrantes ilegales, las redes de mafias y la «sensación» de inseguridad —a veces ligada a actitudes xenófobas— que para algunos ciudadanos produce la llegada de inmigrantes al país. Relacionadas con la anterior *la regularización de la inmigración* es una categoría que recoge principalmente las noticias que tenían que ver, por ejemplo, con la adopción de medidas para regularizar la situación de los inmigrantes ilegales para que pudieran trabajar en los períodos de cosechas, así como con la definición de un número límite de entrada de extranjeros al país.

En décimo lugar, se ubica el tema de la inmigración —independiente de los debates sobre la Ley de Extranjería— en relación con las *necesidades de formación de los inmigrantes y su seguridad social*. No sólo la proporción de noticias sobre este tema es reducida, sino que también la extensión o el espacio físico que ocupaban en el periódico era corto, dos o tres párrafos como máximo. Por el contrario, las primeras categorías eran cubiertas con un promedio de cinco párrafos por noticia (que también mirado en relación con otros temas de la prensa es muy inferior al dedicado a temáticas que tienen que ver con deporte, moda y otros temas de «actualidad»).

Y, finalmente, se encontró *un artículo* dedicado a analizar las *implicaciones culturales* del fenómeno de la inmigración. El desequilibrio cuantitativo respecto a otros aspectos del mismo tema ya referidos, así como de otras secciones y temáticas del periódico, es elocuente por sí misma.

Hasta aquí hemos presentado de manera descriptiva los hallazgos cuantitativos de la revisión de los artículos de prensa. A continuación se realiza una reflexión adentrándonos a los textos mismos de los artículos, intentando así comprender cómo desde un medio masivo de comunicación se está propiciando un imaginario social, una narrativa social sobre el fenómeno de la inmigración que no necesariamente favorece el encuentro multicultural.

La inmigración entre la Ley de Extranjería y la multiculturalidad

Se decidió para efectos del análisis cualitativo abordar dos categorías que emergieron de la lectura de los artículos de prensa: la Ley de Extranjería y el Multiculturalismo. En cada una de éstas se han integrado fragmentos de dichos artículos, de tal manera que no sólo se ilustra la argumentación sino que también el lector puede construir su propia interpretación sobre los mismos.

Si juzgamos por el tratamiento que los medios de comunicación —y los políticos— hacen del tema de la inmigración, pareciera que es un tema de actualidad, un fenómeno nuevo y que «sufren» los países desarrollados. Sin embargo, como lo plantea Jesús Contreras (1994) no debemos olvidar que históricamente se emigra desde hace siglos, y más recientemente del norte hacia el sur, en una actitud conquistadora y colonizadora, como ha sido el caso de España, que por cierto, hoy día ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración⁵. En efecto, quizás la novedad hoy consiste en que es el continente europeo el que recibe inmigrantes en lugar de producir emigrantes y expulsarlos por motivos político-religiosos. Desconocer esta historia, e ignorar que refiere a un proceso de internacionalización de la economía, genera equívocos en la comprensión del fenómeno de la migración, en particular, por los prejuicios y actitudes sociales que se desarrollan en relación con los contactos entre gentes de diferentes procedencias geográficas y culturales.

Juliano, citada por Jesús Contreras, nos describe críticamente tal situación:

«A los ojos de los europeo común, estos personajes (los inmigrantes) —con sus características físicas diversas, su piel morena, su acento peculiar y sus ropas especiales— constituyen una invasión, un riesgo a su situación laboral, un desafío a las buenas costumbres. A este tipo de elaboración, que aflora esporádicamente en brotes racistas o xenófobos, no son ajenos los medios de comunicación de masas, que subrayan sistemáticamente el lugar de nacimiento de un delincuente si éste es del mundo pobre, pero que además tienden a explicar el subdesarrollo del sur como producido a partir de la ignorancia de los pueblos afectados y su escasa capacidad técnica y organizativa. Si

⁵ A este respecto, son interesantes los datos que nos aporta el colectivo IOÉ (1994): en los últimos siglos han salido del continente europeo más de 80 millones de personas; en cambio, ha llegado a Europa un número no superior a 20 millones de extranjeros. El primero de estos flujos tuvo su origen en la época colonial, que, sobre la base de una represión más o menos lograda de las culturas autóctonas, había impuesto las condiciones idóneas para un asentamiento ventajoso de los colonos europeos. España tomó parte muy activa en este flujo migratorio, sobre todo en América Latina (donde se instalaron entre 8 y 10 millones de españoles). El segundo flujo migratorio tiene que ver con la expansión económica del capitalismo de la postguerra en la Europa desarrollada, y proviene de países pobres, geográficamente cercanos (Norte de África, Turquía) o bien de antiguas colonias (América Latina, África y Asia), pero también del sur de Europa (Portugal, España, Italia, Grecia). En este contexto, España funcionó a partir de los años cincuenta, como periferia pobre de Europa, enviando dos millones de emigrantes (principalmente a Francia, Alemania, Suiza, Gran Bretaña y Países Bajos). En un período posterior —años 70 y 80— este flujo de inmigración se detuvo e incluso registró el retorno de medio millón de emigrantes entre 1975 y 1990; mientras tanto, un contingente creciente de inmigrantes extranjeros optó por radicarse en España. A pesar de este cambio de tendencia, todavía hay más españoles residentes en el extranjero (1.6 millones, el 52% en América Latina y el 45% en otros países europeos) que extranjeros residentes en el país (alrededor de 400.000). Por tanto, en términos absolutos, España es todavía más un país de emigrantes que de inmigrantes, pero las tendencias lo configuran cada vez más como país receptor, como nuevo país de inmigración.

cada vez que se quiere señalar que algo es incorrecto ineficaz o corrupto, se dice que es tercermundista, se está proponiendo que la responsabilidad de la pobreza y de las luchas civiles están en los que las padecen, mientras que los pueblos ricos se presentan como el modelo a seguir, inocentes de la catástrofe que afecta a dos tercios de la humanidad. Esta idea global sobre el Tercer Mundo legitima la conmiseración despectiva con que se trata a los inmigrantes de ese origen, y la presentación de los proyectos de deculturación y asimilación a la cultura europea como lo único posible y humanitario». (DOLORES, J.1993, 79).

Adicionalmente, los planteamientos sobre la pluralidad y la diferencia ligados al tema de la inmigración, como una consecuencia de la diversidad actual, han olvidado, como lo señala Renato Ortiz (2000), que la diversidad existente antes del siglo XV era mayor que la que hoy conocemos. Innumerables culturas, lenguas, economías-mundo, economías regionales, costumbres desaparecieron en el movimiento y expansión del colonialismo, del imperialismo de la sociedad industrial. Así, ante la inexorabilidad de la modernidad-mundo, pareciera que existiese la necesidad de imaginarse el pasado como el reino de la indiferenciación y de la uniformidad y que frente a los actuales procesos migratorios, los países «desarrollados» debieran sentirse amenazados por los cambios que éstos suponen.

Este sentirse amenazado por el extranjero, por el inmigrante, lleva entre otras acciones, a que los gobiernos establezcan leyes que definan las condiciones y mecanismos de relación con ese «otro». Es por ello que vemos en La Ley de Extranjería no sólo el tema que cuantitativamente presentó mayor cantidad de artículos —que ya es un indicador sobre la prioridad que sobre el tema hay en el gobierno y en los medios masivos—, sino las implicaciones que hay detrás de ésta, esto es, las ideas, concepciones y representaciones sociales sobre la sociedad de acogida y sobre las sociedades emisoras que no siempre son explícitas, se invisibilizan dentro del discurso, y efectivamente, se traducen en un cierto tipo de acciones legales, políticas, sociales y culturales sobre los «extranjeros».

Ley de Extranjería

Fenómenos como la globalización de la cultura, los cambios tanto en las estructuras de empleo así como en las estructuras sociales, son aspectos que cuestionan qué implica hoy ser ciudadano del mundo. Este aspecto de la ciudadanía es una pregunta fundamental frente al fenómeno de la inmigración y, en particular, en la relación ciudadano-extranjero. De hecho, no es clara la diferencia entre Ley de Extranjería y Ley de Ciudadanía, pues pareciera que existe más una preocupación por una política de control de la inmigración, que un intento por comprender cómo podemos «vivir juntos» en un mundo cada vez más globalizado y con menos fronteras.⁶

Veamos algunos fragmentos de las noticias del Diario de Mallorca:

«La Ley de Extranjería no es por sí sola una política de inmigra-

⁶ De hecho, ya en la Ley de Extranjería de 1985, los defensores del proyecto señalaban la necesidad de una Ley para atajar uno de los problemas planteados: «el de extranjeros no legales que hay en el país, al haberse convertido (éste) en refugio de todo lo indeseable de Hispanoamérica e incluso de Europa. Este argumento del refugio de extranjeros indeseables, junto con los focos de delincuencia y marginación, se convertirá en el caballo de batalla que justifique nuevas medidas o el endurecimiento de las existentes» (CORREDERA, M.; DíEZ, S. 1994, 130)

ción...consiste en aceptar los *cupos verdaderamente asimilables por la maquinaria económica* del país, y en segundo lugar, es velar por la integración de los recién llegados —procurando cuando estén arraigados, el reagrupamiento familiar—; en asegurar el disfrute de sus derechos fundamentales, en vigilar que no sean explotados por empleadores desaprensivos, en fomentar su integración en el entorno en que se radiquen, en facilitarles los medios para que desarrollen su identidad en estrecho contacto con la ciudadanía autóctona» (junio 2. S: Opinión).

«Las reformas que se propone Interior giran en torno a una *mayor diferenciación entre los derechos de los inmigrantes legales y los ilegales*, la reforma de la concesión de visados, el proceso de regularización permanente, las sanciones a las mafias, y una *ampliación de los supuestos de expulsión*. Los socialistas de entrada, son partidarios de dar un tiempo de margen mayor y evaluar la actual ley antes de acometer cualquier cambio... La Nueva Izquierda manifestó su rechazo a la modificación de la ley presentando un escrito ante el defensor del pueblo para denunciar su *incumplimiento por parte del gobierno de los derechos y libertades de los extranjeros en España*» (junio 2. S: Nacional).

« (...) Hartos de la miseria y atraídos *por la seducción del bienestar*, dejan sus familias y emprenden una penosa huída. No quieren ni pueden hacerlo solos, y se ponen en manos de comerciantes, que han descubierto en su necesidad la oportunidad del negocio más sucio, porque es trágico y clandestino con la vida. ...Hoy el debate se plantea en términos utópicos: *occidente debe cooperar al desarrollo de los más necesitados*. Todo eso es muy hermoso, pero la realidad es bastante más grosera. *Para salvar vidas, no sólo hay que plantear objetivos a largo plazo. De momento nos conformaríamos con eficacia policial* contra las mafias, por el momento no hay más remedio que policía» (junio 21. S: Opinión)

Con el resaltado de los textos quisiera destacar varios aspectos. En primer lugar, tal y como se puede leer en el primer fragmento, el fenómeno de la inmigración es visto fundamentalmente como un problema de carácter económico, es decir, de cuántas cuotas o mano de obra requiere España para cumplir con su oferta de mercado (recordemos que en términos cuantitativos tuvo el mayor índice de artículos de prensa). Si esto es así, es lógica la consecuencia que de ello se deriva: sólo pueden ser aceptados los extranjeros con trabajo. Pero ¿qué pasa entonces con los extranjeros que migran para estudiar, o la llamada «fuga de cerebros», o los que desean pasar su tercera edad frente al mar mediterráneo? Y más aún, ¿qué pasa con todos aquellos que a pesar de poner en riesgo su vida han logrado entrar al país y se encuentran buscando —o han encontrado irregularmente— una opción de trabajo? Como se ve, dentro de la categoría de inmigrante, hay muchos matices, hay diferencias que requerirían de una visión mucho más compleja y dinámica que la exclusivamente económica o legal.

Si bien se habla explícitamente de la integración de los trabajadores extranjeros y el

respeto a sus derechos fundamentales, la pregunta es ¿quiénes son los trabajadores extranjeros que pueden venir desde su país de origen —o más aún con una invitación laboral del país receptor— a trabajar a Europa? El porcentaje de ellos es inferior al de la mano de obra no cualificada.⁷ ¿Qué hacer entonces con los inmigrantes que efectivamente ya están en el país? ¿Esto implicaría aplicar exclusivamente acciones policiales?

De otro lado, como lo señala Carmen Touza (2001)⁸ «se habla menos a menudo de los beneficios que supone la inmigración para el mercado laboral: la creación de demanda de bienes y servicios, la compensación de la baja movilidad geográfica y funcional de la población autóctona, cubrir la necesidad de profesionales cualificados, etc. Los posibles efectos positivos o negativos dependen de la interacción entre distintos elementos económicos y políticos, así como de la rapidez con que los inmigrantes se integren adecuadamente en el mercado laboral» (p. 190).⁹

En consecuencia, tal y como se plantea la Ley de Extranjería, se establece más un marco económico-laboral y policial que un marco de ciudadanía, por lo cual la búsqueda de arraigo y de pertenencia, de la que se habla en otras partes de la Ley, resulta ambigua y en cierto modo irónica. De ello da cuenta además cómo a pesar de que las noticias intenten tener un tono «autocrítico» con el Gobierno, y aún, con los brotes de xenofobia de la sociedad española, se cae en trampas del lenguaje que, siguen sosteniendo, por un lado, la idea de una Europa como modelo de civilización a alcanzar, «el» modelo de desarrollo para el mundo, y, de otro lado, un discurso «sensibilero» y de «conmiseración» hacia los pobres del Tercer Mundo. Bienestar, calidad de vida, desarrollo y progreso económico, son términos que aparecen asociados siempre a Europa. Es, por cierto, parte del imaginario social del discurso eurocéntrico. Y, al lado de ello: «occidente debe cooperar al desarrollo de los más necesitados». Se presenta así un Primer Mundo «misericordioso» y «generoso» hacia el Tercer Mundo, imagen que también se vende a través de otros medios y que quizás hace sentir menos culpable a las sociedades desarrolladas de su responsabilidad en las guerras, miseria y pobreza del Tercer Mundo. Sin embargo, al final, se plantea lo «utópico» que suena este discurso frente a la realidad y, en consecuencia, «la necesidad de tomar medidas policiales». En efecto, todo el discurso de conmiseración y solidaridad se

⁷ Sin embargo, son interesantes los datos que presenta M. Castells que indican que: «la aplastante proporción de mano de obra, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, sigue en buena medida confinada a su nación. En efecto, para dos tercios de los trabajadores del mundo, empleo aún significa empleo agrícola, arraigado a los campos de sus regiones casi siempre» (CASTELLS, M. 1999, 62).

⁸ Agradezco la amabilidad de la profesora Carmen Touza del Departamento de Educación de la Universidad de las Islas Baleares al permitirme acceder a su documento original de Proyecto Docente y nuestras conversaciones sobre el tema de la inmigración, a propósito también de nuestro encuentro Colombo-Español.

⁹ En este sentido, Carmen Touza hace énfasis en que la inmigración le plantea a los países receptores un cambio estructural de más largo alcance en términos de una redefinición del contrato social y político, tal y como lo entendemos hoy. «Cada vez resulta menos realista sostener por mucho tiempo la restricción de derechos que supone el contrato extranjería frente al contrato de ciudadanía, sin que este hecho produzca importantes conflictos dentro y fuera del llamado Primer Mundo. De hecho, la ciudadanía del extranjero se caracteriza por su parcialidad (restringida a su condición de trabajador), la temporalidad (esto es, un estatus de tránsito dependiendo de la coyuntura de mercado) y la incertidumbre (no hay garantía de seguridad)» (p. 190)

¹⁰ Y, de hecho, cabe preguntarse si estas acciones policiales son tan fuertes contra las mafias españolas y europeas como las que se realizan en las fronteras deteniendo a los extranjeros.

reduce a operativizar planes policiales para detener el flujo migratorio.¹⁰

Insisto, el discurso, no sólo es irónico, es perverso. Por una parte se vende una imagen al mundo en la que se ve a Europa comprometida con la «ayuda a los más necesitados», con los «pobres del Tercer Mundo» y, de otra, las políticas con las que se trata a los extranjeros, a esos mismos pobres del Tercer Mundo, resultan ser opuestas a dichos enunciados de solidaridad, de tolerancia, de respeto a la multiculturalidad, de apoyo a los países en vías de desarrollo, etc, etc. Este es un imaginario que por cierto adoptan tanto los miembros de las sociedades de acogida como los de las sociedades emisoras. Así un nuevo relato, una nueva narración sobre el papel que está cumpliendo Europa parece circular acríticamente y de esto tienen gran responsabilidad los medios masivos. Leámoslo una vez más:

«Las ONG y la oposición *no tienen claro si fue legalmente justo el tratamiento a los inmigrantes*. ...Sin embargo, las voces críticas aseguran que los inmigrantes llevaban varios días en España y no estaban en la frontera, por lo que su expulsión violó sus derechos a la tutela judicial. «El secretario de CITE-CCOO, Mustafá Boul' Harrak, afirmó que el inspector de policía Vidal *«confunde a los delincuentes con los inmigrantes y si es así, tendremos problemas con él*. Vidal había pedido una reforma urgente a la Ley de Extranjería y que ésta se oriente a dar mayores facilidades para expulsar a los inmigrantes. *No se puede comparar a la inmigración con la delincuencia*» (Junio 23. S: Mallorca).

«Hagamos una política razonable, sin prisas, con tranquilidad, porque yo creo que a veces nos precipitamos todos un poquito en estos términos, afirmó Pimentel, quien consideró que *no sería muy inteligente expulsar a los inmigrantes no regularizados si sabemos que vamos a necesitarlos el año que viene*» (Agosto 11. S: Nacional)

La conclusión de María Paz Corredera y Santiago Díez C. (1994) sugiere algunas contradicciones en la anterior Ley de Extranjería. Por un lado, el Gobierno proclama su voluntad de reconocer los derechos de los inmigrantes, trantando de equiparar su situación a los nacionales y formula su deseo de lograr una efectiva integración. Pero, de otro lado, todo ello sin desvincularse de los tratados internacionales, y más concretamente de las orientaciones comunitarias (Acuerdo Schengen, Trevi, grupos Ad Hoc), haciendo prevalecer los intereses del mercado laboral español. El resultado ha sido una serie de medidas legales restrictivas en cuanto a la entrada y estancia de inmigrantes económicos, una orientación policial del problema de esta inmigración y una falta de concreción práctica de la teórica voluntad de integrar a estos colectivos.¹¹

Parecida contradicción, aunque de forma más encubierta, se observa al valorar la actitud de la sociedad española frente al problema de la inmigración. Mientras que las

¹¹ Es importante resaltar la abierta discriminación de los inmigrantes económicos respecto a los extranjeros procedentes de países desarrollados, a los que no sólo les resulta fácil regularizar su situación, sino que incluso obtienen el reconocimiento de ciertos derechos que sólo gozan los nacionales (como el derecho a votar en elecciones municipales).

encuestas recogen la existencia de una amplia tolerancia hacia los inmigrantes, algunos indicadores revelan la presencia simultánea de una creciente opinión favorable a las restricciones propuestas por el Gobierno. Esta observación es corroborada y aumentada cuando se pide la opinión de los propios inmigrantes.¹²

En suma, podemos decir, como lo señala Carmen Touza (2001), que «es necesario que los países emisores también participen en el diseño de políticas, no se trata de generar discursos demagógicos en una visión idílica o misericordiosa de relación entre las culturas. Las interacciones entre diversas culturas no son arbitrarias, se organizan de acuerdo con las relaciones de fuerza que se manifiestan en las situaciones históricas» (p. 193). La diversidad cultural o el multiculturalismo —o el interculturalismo como se le quiera llamar— es diferente y desigual porque los sujetos, las instancias y las instituciones que las crean poseen distintas condiciones de poder y legitimidad. En nuestro caso, entre países autodenominados Primer Mundo y los llamados Tercer Mundo, países fuertes y débiles, ricos y pobres, norte y sur.

Multiculturalismo e Inmigración

Si bien la Ley de Extranjería tuvo la mayor cantidad de noticias, la perspectiva cultural sobre la inmigración tuvo el índice más bajo. Así, Ley de Extranjería y la Multiculturalidad son dos caras de la misma moneda. Veamos en primer lugar algunas orientaciones sobre el concepto de multiculturalismo:

«Multicultural habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos. Pero puede referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas. Intercultural: *pone el énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre las culturas*. Es un concepto que describe mejor la perspectiva desde la que tiende a verse la situación en la década del noventa» (JULIANO, D. 1993, 66).

«El fundamento de la interculturalidad es la «comunicación o relación intercultural», y el de la Pedagogía Intercultural, *el hecho de lo que se comunica, o se pone en contacto, no son las culturas sino hombres con sus culturas diferentes*. En consecuencia, el sentido relacional se concretiza en actos de comunicación o de contacto humano; de ahí entonces que, para nosotros, *el hecho comunicativo sea determinante en los procesos de desarrollo intercultural*, hasta tal punto que, en el fondo, la posibilidad de una Pedagogía Intercultural se asienta en la posibilidad de comunicarse individuos de culturas diferentes, que, por ello mismo, muy probablemente, tendrán a su vez lenguas diferenciadas» (Colom, A. 1992, 76).

¹² Sin embargo, es interesante el llamado de atención que nos hace el colectivo IOÉ (1994) acerca de la imagen que se tiene sobre los extranjeros, como una imagen solamente construida por la sociedad autóctona. Por ejemplo, se comete el error al hablar, en general, de xenofobia, como si entre la población autóctona existiesen fenómenos de intolerancia hacia los extranjeros sin distinciones. «Los escasos estudios realizados muestran que la opinión pública discrimina a los extranjeros en los dos sentidos de la palabra: distingue diversas clases y califica negativamente algunas de ellas... A medida que el grupo se aproxime a la raza blanca, a la cultura occidental, a la religión cristiana, la tolerancia —incluso la franca acogida— aumenta; distanciarse de algunos de estos parámetros se empeiza a caer en desgracia, aún siendo ciudadano español» (1994: 112 y 115).

En los resultados de los anteriores textos se destaca que el fenómeno del multiculturalismo tiene que ver con el encuentro «entre sujetos» y con el reconocimiento —o no— de un otro, de una alteridad diferente. Dicho encuentro y reconocimiento deberían estar a la base de cualquier pregunta sobre la inmigración. Sin embargo, como lo expone Cristina Peñamarín (2000), a los inmigrantes se les ha exigido siempre que se adapten a la sociedad de acogida, por lo cual no hay un reconocimiento de su otredad.¹³

En consecuencia, cuando se propone en la política de la Ley de Extranjería la integración de los inmigrantes parece olvidarse que la integración tiene una dimensión social, pero también una dimensión cultural-nacional que incluye aspectos culturales —como la lengua—, políticos —como la nacionalidad— y también simbólicos, que establecen la pertenencia a una comunidad. Todas estas dimensiones no se desarrollan siempre al mismo ritmo. «Una población de origen inmigrante reciente puede estar bastante integrada social, económica y profesionalmente y, al mismo tiempo, muy poco integrada culturalmente». (Álvarez, D. I. 1994,38).

Ignasi Álvarez plantea también que quienes ponen más énfasis en el «derecho a la diferencia» parecen presuponer que todos los valores de todas las culturas son compatibles y armonizables entre sí. No consideran que pueden existir conflictos insolubles nacidos de la existencia de valores incompatibles. La debilidad de esta posición, fundada con frecuencia en el relativismo cultural, se pone de manifiesto cuando sus valedores, al encontrarse con estos problemas se sienten obligados a añadir que la diversidad cultural que defienden no debe entrar en conflicto con los «derechos humanos» o con la integridad y la dignidad de las personas. «Pero, dado que la concreción y el sentido de tales derechos, o la percepción de lo que es la dignidad de las personas, no es separable, o no lo es totalmente, de las particularidades de los distintos ámbitos culturales en que éstos se formulan, el problema vuelve a aparecer. Sólo la existencia de una versión universalmente aceptada de lo que deben ser en concreto esos derechos ofrecería una instancia no cuestionada de resolución universal de estos conflictos» (Álvarez, D. I. 1994, 53)

En este sentido, ante la pregunta por la integración, para Carmen Touza (2000), ésta «implica lograr que el inmigrante alcance sus propios nichos ecológicos en la sociedad de acogida, de tal manera que pueda reconstruir sus marcos espaciales y temporales de actividad y ser capaz de funcionar en ellos de forma competente» (p. 197,202). Esa construcción de nichos ecológicos para los inmigrantes requeriría efectivamente de políticas multiculturales, sin embargo, el tema del «multiculturalismo», aparece dentro de los discursos políticos y en medio de otras noticias más como un refuerzo retórico de los argumentos que como una reflexión cultural sobre dicho fenómeno. De hecho, podría decirse que, en parte por ello, empieza a formar parte del imaginario colectivo de la sociedad de hoy dicha problemática. Pero, ¿cómo se objetiva dicho discurso en la cotidianidad, en la convivencia diaria?

«La verdadera conflictividad no procederá tanto del sistema que se adopte para graduar la entrada de inmigrantes —una simple cuestión administrativo-policial— cuando lo que se haga para integrar a quienes ya están dentro, *para compatibilizar las culturas foráneas que aquí se aislan con la autóctona, para evitar las fricciones que podría plantear la segmentación social, para ampliar los grandes principios constitucionales también a las comunidades llegadas a nuestra convivencia en último lugar, para extender nuevas convicciones de respeto al diferente y de generar tolerancia que están muy lejos de*

haber arraigado en este país?... » (julio 18. S: Opinión).

Como se indicó antes, el fenómeno del multiculturalismo y de la migraciones tienen ya una larga tradición histórica en nuestras sociedades, por lo cual no se trata en caer ni en discursos apologeticos de la igualdad, ni tampoco en el absoluto relativismo de la diferencia. Se trata de comprender cómo nos encontramos con el «otro», ajeno, extraño y cómo ese encuentro se produce en un marco de tensión de fuerzas de poder y de ejercicio de hegemonía y fuerza.

«Hay que ayudar a los países del tercer mundo para que sus ciudadanos no tengan que emigrar. Sí, es verdad, pero normalmente quienes dicen eso por un lado, luego ayudan a mantener regímenes corruptos y dictatoriales y además no tienen empacho en venderles armamento para que se destrocen, suelen además utilizar esos países del Tercer Mundo como estercoleros de la energía nuclear, además de expoliarles sus bienes materiales» (mayo 10. Sección Opinión).

La imagen, el «relato» que se está presentando a la ciudadanía es el de «aceptar» a los inmigrantes sólo como «instrumentos de trabajo», como si el rol del trabajador se redujera al espacio/tiempo laboral y no se establecieran otro tipo de relaciones y roles con la sociedad de acogida. No es un reconocimiento de otro como un sujeto integral, esto es, como un sujeto político, económico, social, etc, sino como un dispositivo necesario para incrementar la economía y los índices demográficos, que por supuesto además representan el dinero para cubrir las pensiones de las generaciones mayores. ¿Por qué los medios no presentan estos aspectos? ¿Cuál es su intencionalidad narrativa al generar esta visión de los extranjeros, de los inmigrantes?

Frente a este escenario, McLaren (1997) plantea una mirada crítica desde la intersección de la narrativa¹⁴ de la subjetividad, la acción y la identidad. Su tesis general es que todas las identidades culturales presuponen una determinada intencionalidad narrativa y están formadas por historias particulares. «En otras palabras, considero que las identidades son en parte el resultado de la narratividad de la vida social. Cada afirmación de la propia identidad implica una narración que reconoce los aspectos temporales y éticos del saber humano. Implica una sucesión de acontecimientos política, temporal y éticamente significativos. Por supuesto, una cuestión importante es si pueden o no haber narradores verdaderos. ¿Los narradores nos narran a nosotros, o somos narrados a través de las

¹³ Es lo mismo con los colonizados que son desgajados de la trama social de su cultura y están obligados a conocer a la cultura dominante mucho más de lo que ésta está interesada en conocer la de ellos. La diferencia entre culturas no es, pues, una relación simétrica. La peculiaridad de la otra cultura con la que interactúan es muy visible para los que se encuentran en ella como desplazados y prácticamente invisible para quienes están integrados en su 'cultura societal'.

¹⁴ Se entiende por narrativa, una representación discursiva de una secuencia de acontecimientos conectados al azar. Las narrativas nos ayudan a representar el mundo. También nos ayudan a recordar y a olvidar sus placeres y sus horrores. Las narraciones estructuran nuestros sueños, nuestros mitos, y nuestras visiones en la forma en que son soñadas, mitificadas e imaginadas. Ayudan a compartir nuestra realidad social tanto por lo que excluyen como por lo que incluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar el hecho de conocer en el acto de explicar. La traducción de una experiencia en una historia es probablemente la acción más fundamental del entendimiento humano. Además de Peter McLaren, Jerome Bruner también ha desarrollado su tesis acerca de las dos modalidades de pensamiento: la lógica y la narrativa, siento esta última más próxima a la manera como se construye socialmente el conocimiento.

narraciones?» (p. 113).

En esta perspectiva, el concepto de multiculturalidad implica la aceptación intercultural de riesgos, retornos inesperados y complejidades de relación entre la ruptura y la conclusión. No se trata de una diferencia fijada, sino de transformaciones de lenguajes y espacios que operan para evitar tanto la invisibilidad como la asimilación cultural. Para McLaren, el multiculturalismo debe ir más allá de la mera celebración etnocéntrica del transformismo cultural y el cruce de las fronteras lingüísticas, políticas y étnicas. En este sentido, cabe preguntarnos hasta qué punto las narraciones utilizadas por los textos escolares y por los medios masivos como la prensa, están pobladas de discursos eurocéntricos, imperiales y corporativos de una cultura occidental, desarrollada, civilizada, modelo e ideal de progreso. Narración que por cierto aprenden, desde muy temprana edad, nuestras generaciones jóvenes.¹⁵

La propuesta de McLaren sobre un *multiculturalismo crítico* entiende las representaciones de la raza, el sexo, y el género como el resultado de amplias luchas sociales sobre signos y significados, y de esta forma enfatiza no simplemente en el juego textual o la representación metafórica como una forma de resistencia sino que hace hincapié en la tarea central de transformar las relaciones institucionales, culturales y sociales en las que los significados son generados. El multiculturalismo crítico se cuestiona la construcción de la diferencia y la identidad en relación con una política radical de resistencia, que tiene que ver también con el fenómeno de invisibilidad a pesar de la aparente «visibilidad» en el discurso multicultural, del reconocimiento de las culturas del Sur o del Tercer Mundo.¹⁶

Si se leen con detenimiento los artículos de prensa, se percibe cierto cuidado de no utilizar estereotipos negativos explícitos, como se señaló antes, éstos aparecen entre líneas, o en la contradicción misma del discurso. Incluso sería juzgado como discriminatorio cualquier enunciado que, por ejemplo, afirmara que los inmigrantes magrebíes son culturalmente distintos a los españoles. Sin embargo, al no enunciar las diferencias se impide su posible reconocimiento, aunque, paradójicamente, esa negación pretenda salvaguardar el valor igual de todas las sociedades y culturas, eje fundamental de nuestra identidad, y evitar la discriminación.

En consecuencia, como plantea Cristina Peñarín (2000) «en la saturada iconósfera de nuestro mundo la invisibilidad de las culturas del Sur —de las que sólo ocasionalmente aparecerán imágenes exóticas o terribles— demuestra los límites de ese flujo mediático que con frecuencia se considera potencialmente infinito y abierto a todo. No lo es, se cierra a lo que carece de «interés», a la diferencia que nos es indiferente» (57). En

¹⁵ El multiculturalismo liberal afirma que existe una igualdad natural entre blancos, afroamericanos, latinos, asiáticos, afroamericanos y otras razas. Esta perspectiva se basa en la similitud intelectual entre las razas o culturas que les permitiría —en teoría— competir en igualdad de condiciones en una sociedad capitalista. Sin embargo, esta igualdad está ausente no por ser magrebí o latinoamericano, sino porque no se dan unas oportunidades sociales y educativas que permitan a todos competir de forma igualitaria en dicha sociedad. En otras palabras, frente a las políticas de integración de los inmigrantes si no se tienen las mismas oportunidades sociales y educativas para los extranjeros no se está hablando de multiculturalidad y mucho menos de democracia y de respeto de los derechos ciudadanos.

¹⁶ En particular, los medios que se supone colocan a nuestro alcance más información, relatos e imágenes de los que nadie podría consumir, no nos acercan a personas y culturas con las que convivimos y, por el contrario, sólo se posee una burda, inculta y estereotipada imagen, conformada desde un etnocentrismo o más exactamente por un eurocentrismo. Los medios reproducen los modos sociales de encuadrar significativamente estos fenómenos y responden a las estrategias de los políticos de turno y las élites tendientes a mantener el *status quo* en este terreno.

fin, el fenómeno de la inmigración como se ve, si se quiere abordar efectivamente desde una mirada socio-cultural —y superar la visión exclusivamente economicista y policial—, requiere de un reconocimiento del otro, sí como extraño, como diferente, pero en cuanto tal, como portador de una riqueza cultural —que incluso en términos económicos no ha sido suficientemente reconocida, como sucede con la mano de obra de inmigrantes ilegales utilizada en los campos—. En consecuencia ese encuentro con el otro, tendría que ver con un encuentro en el que ambas partes, en igualdad de condiciones, pudieran aportar a la (de)construcción y dinamización cultural.

Conclusiones

- El discurso multicultural ligado al tema de la inmigración —que incluido dentro de éste pareciera ser «políticamente más correcto»—, contiene muchas ambigüedades y contradicciones no sólo dentro del discurso, sino principalmente en los planes, políticas y acciones concretas en el trato con el inmigrante.

- El fenómeno de la inmigración se ha asociado a problemáticas como delincuencia, inseguridad social, subdesarrollo y mafias, constituyendo de esta manera un imaginario social que no logra deslindar un problema de otro, propiciando estereotipos que se traducen en resistencias, miedos y odios, que parecen ser asumidos cotidianamente de manera acrítica, haciendo más difícil de percibirlos y de comprenderlos. Y de esto tienen gran responsabilidad los medios masivos de comunicación, que siguiendo el mercado de la «noticia» o de la «chiva», han favorecido la creación de dichos imaginarios de manera irresponsable.

- Dado que las sociedades receptoras difícilmente reconocen a los inmigrantes el derecho a plantear conflictos sociales, culturales o políticos, es necesario realizar un esfuerzo de comprensión de las pautas culturales diferentes y el ejercicio de la tolerancia. Este conocimiento de la cultura del otro diferente, debe ser objeto de una formación crítica tanto en las sociedades emisoras como en las de acogida, disminuyendo así las condiciones de desigualdad y las iniquidades que le acompañan.

- El extranjero es el otro por excelencia. Pero nuestras sociedades albergan, además de los extranjeros, muchas otras formas de alteridad, por lo cual la pregunta por la inmigración o los extranjeros, implica una cuestión mucho más de fondo que tiene que ver con la manera como nos educamos para vivir con otros, para vivir juntos.

- Los mecanismos de inclusión/exclusión implican una definición de quiénes pertenecen al propio grupo y de quiénes quedan rotulados como extraños o diferentes, y, se materializan en las interacciones de la vida cotidiana. En consecuencia, las instituciones diseñadas para generar pertenencia, como la escuela, cumplen un papel, pero no el único, en la definición de significados sociales, por lo cual se requiere de acciones desde diferentes ámbitos formales y no formales, institucionales, en fin, que den cuenta de una visión mucho más ecosistémica del asunto.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, D. I. (1994): Los retos de la inmigración. En: Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad. Editorial Talasa, Madrid, pp. 25-56.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J. (1991): La cara oculta de los textos escolares.

- Investigación curricular en Ciencias Sociales. Universidad del País Vasco. pp. 78-193.
- CASTELLS, M. (1999): La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 La sociedad red. Alianza Editorial, Madrid, 590 p.
- COLOM, A. (1992): «Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida». En: *X Congreso de Pedagogía*. Tomo I. Salamanca, pp. 68-85.
- COLECTIVO IOÉ (1994): La inmigración extranjera en España: sus características diferenciales en el contexto europeo. En: Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad. Editorial Talasa, Madrid, pp. 83-120.
- CORREDERA, M. P. y DIEZ, L. S. (1994): La política de extranjería en España. En: Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad. Editorial Talasa, Madrid, pp. 121-144.
- JULIANO, D. (1993): Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas. Ed. Eudema, Madrid, 95 p.
- McLAREN, P. (1997): Pedagogía crítica y cultura depredadora. Ed. Paidós, Barcelona, 344 p.
- ORTIZ, R. (2000). Diversidad cultural y cosmopolitalismo. En: Revista de Occidente. No. 235, dic., pp. 7-28
- PEÑAMARÍN, C. (2000): «Fronteras interculturales en la comunicación». En: *Revista de Occidente*. No. 235, dic., pp. 43-58
- TOUZA, C. (2001): Proyecto Docente: Intercención social sobre menores, familia y grupos de exclusión. Universidad de Islas Baleares. Departamento de Ciencias de la Educación, 556 p.

**El Aula
Hospitalaria de
Son Dureta:
orígenes y
desarrollo**

M^a del Carmen
Fernández y Joana
Colom
*Departamento
Ciencias de la
Educación.
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
119-130

El Aula Hospitalaria de Son Dureta: orígenes y desarrollo

The Hospitable Classroom of Son Dureta: origins and development

M^a del Carmen Fernández y Joana Colom

Departamento Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en dar a conocer por una parte, los aspectos históricos y legales de la constitución del Aula Hospitalaria de Son Dureta de Palma de Mallorca, así como la gran labor psicopedagógica, didáctica y social que en ella se lleva a cabo con niños y niñas, en edades de educación obligatoria y que por padecer traumatismos u otras enfermedades, deban permanecer ingresados/as durante un tiempo más o menos largo en dicho hospital.

Summary

The objective of this article consists in making known by a part, the legal and historical aspects of the constitution of the Hospital Classroom of *Son Dureta* of Palma of Mallorca, as well as great didactic and social work that in her is carried out with child and girls, in obligatory education ages and that by suffering traumatismos or other diseases, they have to be in hospital for a time more a time most or less long.

Introducción

El surgimiento de las Aulas Hospitalarias puede decirse que tienen su raíz en la Carta Europea de los Niños Hospitalizados de 1986, en la que se reconocen veintitrés derechos, entre ellos, el derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital (Sastre, H. 1990).

El origen reciente de la propuesta de la carta Europea de los Niños Hospitalizados se encuentra, según Massion (1989) a partir de la primera Guerra Mundial. Los problemas planteados a la infancia lleva a la Unión Internacional del Socorro a los Niños a redactar la primera carta titulada «Declaración de los Derechos del niño» en 1923. Más tarde, la Sociedad de Naciones se adhiere a su contenido y las Naciones Unidas proclamará en Ginebra, en 1959, los diez derechos fundamentales del niño. Entre ellos, dos (4 y 5) aluden a los cuidados sanitarios:

El principio 4.— «El niño debe beneficiarse de la Seguridad Social. Debe poder crecer y desarrollarse de una manera sana; a ese fin, deben serle asegurados una ayuda y una protección especial, al igual que a su madre, especialmente unos cuidados prenatales y postnatales adecuados. El niño tiene derecho a una alimentación, a un techo, al ocio y a unos *cuidados adecuados*.»

El principio 5.— «El niño, físicamente, mentalmente o socialmente, debe recibir el tratamiento, la educación y los *cuidados especiales* que requieren su estado o su situación.» (Massion, J. 1989).

Este contexto es el que lleva al Parlamento Europeo a aprobar la Carta en donde se reconozcan los derechos de los niños y niñas hospitalizados. De los veintitrés derechos expondremos aquellos que conciernen a la educación:

— Derecho a ser hospitalizado junto a otros niños, evitando, todo lo posible, su hospitalización entre adultos.

— Derecho a disponer de locales amueblados y equipados, de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, de educación y de juegos, así como a las normas oficiales de seguridad.

— Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o no obstaculice los tratamientos que se siguen.

— Derecho a disponer, durante su permanencia en el hospital, de juguetes adecuados a su edad, de libros y medios audiovisuales.

— Derecho a poder recibir estudios en caso de hospitalización parcial (hospitalización diurna) o de convalecencia en su propio domicilio.

Por otra parte, cabe señalar que el INSALUD propone, en 1984, un *Nuevo Modelo de Gestión de los Hospitales*, en el que plantea una serie de objetivos dirigidos a mejorar la asistencia. Entre estos objetivos está el *Plan de Humanización de la Asistencia*. Para que se lleve a cabo, deben ponerse en marcha una serie de mecanismos de participación, creándose, de este modo, la *Comisión de Humanización*, la *Comisión de Participación* y la *Comisión de Bienestar*, los usuarios quedan representados en las dos últimas comisiones enumeradas, a través de sus asociaciones. Al mismo tiempo, se crea el *Servicio de Atención al Paciente*, cuya finalidad es la de velar por los derechos de los usuarios.

El *Plan de Humanización de la Asistencia*, aún con los defectos que se le pueden atribuir fue, sin duda, un hito desde el punto de vista normativo, ya que, por primera vez, contempla aspectos tales como los *Derechos de los Pacientes* y la participación de los usuarios. En el ámbito de la hospitalización infantil, «únicamente se contemplan dos aportaciones específicas dirigidas a los *Derechos del Niño*, una va encaminada a que se favorezca la estancia madre-hijo y la otra a que trabajen maestros o terapeutas ocupacionales en los centros infantiles» (Sastre, H. 1990,127).

Vázquez (1990) en su artículo «Hospitalización del niño: hacia el fin del secuestro», describe, desde un punto de vista histórico, la situación de los hospitales pediátricos y pone de manifiesto la práctica común —todavía en 1990— en los hospitales de la separación forzosa de los padres y madres, así como las visitas restringidas de familiares o amigos. De ahí que este autor denomine tal situación como de «secuestro» para el niño y de «práctica aberrante» cuando ya se sabían los efectos positivos, para la supervivencia de los niños y niñas hospitalizados, de la afectividad. A partir de los años treinta pediatras y psiquiatras presentaban estudios concluyentes de que la separación constituía una agresión que

producía secuelas de distinta gravedad según los casos, las edades y los tiempos de duración. Desde un punto de vista psicológico, son paradigmáticos los estudios de Spitz y Bowlby sobre los efectos psicológicos que produce el internamiento y la ausencia de cuidados afectivos por parte de las personas próximas a los niños y niñas.

No obstante, la colaboración médico-psicopedagógica, se origina en el siglo XIX en Francia «en el llamado siglo de las luces en la educación especial, cuando aparece en el horizonte la atención de los deficientes mentales diferenciándolos de los enfermos mentales, con los que venían compartiendo una existencia de asilos, manicomios, grandes instituciones» (Ortiz, C. 2001, 20). A partir del establecimiento de un diagnóstico diferencial entre la demencia y la discapacidad, se vislumbra la posibilidad de enriquecer el tratamiento médico con un tratamiento educativo para éstos últimos. Fue el legado de Itard, sobre la observación y tratamiento de Víctor de Aveyron, que influyó en Seguin, pedagogo y médico, que llevó a cabo la reforma de las instituciones para discapacitados y creó, junto al psiquiatra Esquirol, la primera consulta médico-pedagógica. Su obra fue asumida por Bourneville, médico y pedagogo, dando como resultado la creación del primer Instituto médico-pedagógico, en el que se daba una gran importancia tanto a la atención médica como a la educativa.

Asimismo, cabe señalar que en esta época los Hermanos de la Orden religiosa de San Juan de Dios, fueron los primeros en tener la iniciativa de crear un hospital infantil en Barcelona, en 1867, siendo el primero en España¹ (Martin, M. 1989). Desde sus orígenes, pues, el Hospital infantil de San Juan de Dios ha concebido la salud de niños y niñas de forma integral, por lo que la práctica docente tenía un lugar relevante formando parte de la atención médica que recibían los niños y niñas hospitalizados/as.

Sin embargo, tal como se ha podido observar en la descripción anterior, dicha concepción no ha sido el sentir general de los hospitales pediátricos. Ha sido necesario toda una promulgación de derechos sobre la infancia para que se activara una nueva forma de cuidado y atención para niños y niñas hospitalizados.

En la actualidad, las Aulas Hospitalarias existen en la mayoría de los hospitales del Estado Español y están reguladas por la normativa autonómica.² Su objetivo es continuar, en la medida de lo posible, el proceso educativo. En general, tal como expone Grau (2001), estas aulas tienen los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo global del alumno/a.
- Evitar la marginación escolar y social.
- Compensar las deficiencias derivadas de la enfermedad.
- Disminuir el estrés y relajar al niño/a.
- Facilitar la integración escolar.

Las características de la población infantil hospitalizada son muy heterogéneas, puesto que presentan una gran diversidad de problemas que afectan de diferentes formas a sus necesidades educativas. De tal modo, que el tipo de enfermedad y los tratamientos son los que influyen en una participación más o menos activa de su formación, ya que la enfermedad suele provocar una disminución de su energía y concentración e influye

¹ Según Ortiz C. (2001), el primer hospital infantil, en Francia, fue creado en 1802.

² Para obtener una mayor información sobre la normativa autonómica véase Grau, C. (2001): «La organización de los servicios educativos para niños con enfermedades crónicas y de larga duración», en GRAU, C. & ORTIZ, C. (Eds.). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Aljibe. Málaga, pp. 129-165.

negativamente en su desarrollo cognitivo, afectivo y social. De ahí la necesidad de que los médicos proporcionen una información detallada y específica de la situación de cada niño/a a los docentes.

Las especiales circunstancias en que se desarrolla la labor docente en las aulas hospitalarias, requieren la adopción de los siguientes criterios metodológicos:

- Globalización en las actividades curriculares programadas.
- Atención educativa personalizada, adecuada a la edad y nivel escolar del niño/a, así como a las condiciones de salud.
- Flexibilidad en la programación de las actividades.

La educación por parte de los niños o niñas debe ser una labor compartida entre la familia, personal sanitario y docentes, por lo que se hace necesario que se establezca una buena comunicación entre ellos.

Una vez descrito los orígenes de la creación de las Aulas Hospitalarias vamos a exponer el marco legal y presentar la creación y desarrollo de la experiencia del Aula Hospitalaria del hospital de Son Dureta de Palma de Mallorca.

Marco Legal

El Aula Hospitalaria de Son Dureta fue constituida a través de un convenio entre el MEC y el INSALUD en el curso 1995-96 mediante acuerdos y estipulaciones entre ambas Instituciones.

A partir del año 1998, momento en que fueron transferidas las competencias en materia educativa a la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, el Aula Hospitalaria pertenece al programa de educación compensatoria de la Conselleria d'Educació i Cultura. Es entonces, cuando se revisan los acuerdos y estipulaciones anteriores y pasan a ser acuerdos y estipulaciones entre el INSALUD y la Conselleria d'Educació i Cultura.

Marco Legislativo referente a las Unidades Escolares de Apoyo en Aulas Hospitalarias y Asistencia Domiciliaria . Ambito estatal:

La intervención educativa en los centros hospitalarios y en los domicilios está recopilada en la siguiente normativa:

Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En el Título Quinto, dedicado a la Compensación de las Desigualdades en Educación se establece que:

(Art. 63.1):... «los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situación desfavorable».

(Art. 63.2):... «las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole».

Real Decreto 299/1.996, de 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

Capítulo III, sección 2^a, actuaciones de compensación educativa dirigidas a la población hospitalizada.

Artículo 18: Escolarización.

1. El alumnado hospitalizado mantendrá su escolarización en el centro ordinario en el que desarrolle su proceso educativo.

2. Excepcionalmente, cuando no pueda asistir a un centro educativo por permanencia prolongada en el domicilio por prescripción facultativa, podrá matricularse en la modalidad de educación a distancia, y mantener esta situación mientras permanezca la condición que la generó.

Artículo 19: Unidades escolares de apoyo a las instituciones hospitalarias.

1. El Ministerio de Educación y Ciencia creará unidades escolares de apoyo en los centros hospitalarios sostenidos con fondos públicos que mantengan regularmente hospitalizados un número suficiente de alumnos en edad de escolaridad obligatoria. Así mismo y a petición de instituciones hospitalarias de titularidad privada, podrá formalizar convenios para la concertación de unidades escolares de apoyo.

2. La organización y funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias se regirá por las normas establecidas para el funcionamiento de las escuelas unitarias y centros incompletos, con las adaptaciones que reglamentariamente se determinen.

3. Para asegurar la continuidad del proceso educativo, el Ministerio de Educación y Ciencia determinará los procedimientos de coordinación entre los centros en que está matriculado este alumnado y las unidades de apoyo en instituciones hospitalarias.

Artículo 20: Planificación, seguimiento y evaluación de las actuaciones.

1. Las Direcciones Provinciales del Departamento, en coordinación con la Administración sanitaria, establecerán, unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias, así como los correspondientes mecanismos de seguimiento y evaluación de las mismas.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá formalizar convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria dirigidos al alumnado con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción facultativa, y, a través de sus servicios competentes, coordinará los programas de atención domiciliaria.

Otras disposiciones legales que se han ido desplegando a lo largo de los mandatos constitucionales, relativos a la temática que nos ocupa son:

Real Decreto 334/1.985, de 6 de Marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

En su Disposición adicional segunda, contempla que, las Administraciones públicas educativas podrán concertar con las instituciones sanitarias públicas tanto infantiles como de rehabilitación así como con aquellas que tengan servicios pediátricos permanentes, el establecimiento de dotaciones pedagógicas, necesarias para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los niños en edad escolar internados en ellas.

Ley 13/1.982, de 7 de Abril, sobre la Integración social de los minusválidos.

(Art. 29). Establece que, todos los hospitales tanto infantiles como de rehabilitación, así como aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes, sean de la Administración del Estado, de los Organismos Autónomos de ella dependientes, de la Seguridad Social, de las Comunidades Autónomas, y de las Corporaciones Locales, así como de los hospitales privados que regularmente ocupen cuanto menos la mitad de sus camas con enfermos cuya estancia y atención sanitaria sean abonados a cargo de los recursos públicos, tendrán que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en ellas.

Real Decreto 696/1.995, de 18 de Abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

(Art. 3.6). El Ministerio de Educación y Ciencia promoverá la creación, en los centros hospitalarios y de rehabilitación, de servicios escolares para el adecuado desarrollo

del proceso educativo de los alumnos de educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria internados en ellos.

Descripción del Aula Hospitalaria

El Aula Hospitalaria, se encuentra situada en el edificio Materno-Infantil, denominado pabellón B, planta octava, del Hospital de Son Dureta.³ El hospital dispone de tres plantas reservadas para niños/as, jóvenes internados, que son :

Planta segunda: reservada para oncología y pediatría no infecciosa (diabéticos, epilepsia, enfermedades neumológicas...).

Planta tercera: dedicada a cirugía y traumatología.

Planta cuarta: pediatría general(fibrosis quística, V.I.H...)

En cada planta hay doce habitaciones con dos camas cada una. Es decir, 36 habitaciones con un total de 72 camas.

Objetivos:

Los objetivos generales del aula son:

1. Continuar, siempre que se pueda, el proceso educativo de cada niño/a ingresado, para evitar el retraso escolar que puede comportar una hospitalización larga.

2. Establecer contacto con el profesorado del centro de origen para coordinar y llevar un seguimiento del alumnado.

3. Crear un ambiente de aceptación mutua y de cooperación.

4. Desarrollar actividades-taller para promover la creatividad y la ocupacionalidad del tiempo libre.

5. Ayudar a los niños/as a superar la angustia y el aislamiento de la hospitalización con actividades lúdicas.

6. Establecer un contacto directo con los padres de los niños/as ingresados y favorecer las relaciones con los otros profesionales que trabajan en el hospital.

7. Dar una atención pedagógica cualitativamente diferente, para asumir de una manera vital la consciencia del sufrimiento que viven los niños/as y jóvenes ingresados en situación de enfermedad grave.

Alumnado

Las características de la población atendida son diversas, puesto que va dirigida tanto a los niños y niñas con estancias de corta duración como de larga duración. El nivel sociocultural es heterogéneo. En las tablas se recogen los datos disponibles sobre las etapas de primaria y secundaria obligatoria de la población atendida.

Docentes

Inicialmente, el Aula Hospitalaria empezó su actividad pedagógica con una maestra de primaria de la Conselleria d'Educació i Cultura. A partir del curso escolar 1998/99, se incorporó otra maestra de primaria.⁴

³ Su dirección postal, es: Aula Hospitalaria, pabellón, b planta octava. Hospital de Son Dureta. C/ Andrea Doria, 07014. Palma. Telf. y Fax: 175025. e-mail: aulahosp@hsd.es.

⁴ Queremos agradecer a D^a. M^a Antonia Pascual y D^a. Juana Vanrell, maestras de esta aula, la información que nos han facilitado, sin la cual este artículo no hubiera sido posible.

	Infantil	Primaria			ESO		TOTAL
		1er. Ciclo	2º Ciclo	3er. Ciclo	1er. Ciclo	2º Ciclo	
1998/99	20	24	35	36	43	12	170*
1999/2000	22	26	52	45	31	11	187
2000/01	23	28	45	29	38	16	179

* Durante el curso escolar 1998/99 se atendieron dos niños/as de colegios privados y cuatro con necesidades educativas especiales.

Tabla 1. Relación del alumnado por niveles educativos.

Curso	2ª Planta	3ª Planta	4ª Planta	UCI	Total
1998/99	90	53	32	1	176
1999/2000	77	76	33	1	187
2000/01	79	64	35	1	179

Tabla 2. Relación del alumnado por planta.

Contactos con el alumnado

La información del Aula Hospitalaria puede recibirse por diversos canales. Por una parte, los colegios al iniciar el curso, reciben de la Conselleria d'Educació i Cultura un documento en el que se da a conocer la existencia del Aula hospitalaria, por lo que, en algunos casos, puede ser el propio colegio que transmita la información a la familia y ésta la solicite al hospital. Por otra parte, la información puede canalizarse a través de las distintas plantas de pediatría. Generalmente, es la supervisora de planta que proporciona dicha información a los familiares más cercanos (padre, madre o persona que los sustituya) del niño o niña hospitalizado/a. A su vez, las docentes obtienen información semanalmente de todos los ingresos en las plantas. La entrada al Aula hospitalaria se realiza con el acuerdo del niño o niña, familia, personal sanitario y docentes.

Relación con la escuela de origen

Una vez que empiezan los niños y niñas las actividades educativas en el aula hospitalaria, las docentes se ponen en contacto con sus respectivos maestros o maestras con el objetivo de poder desarrollar una labor escolar de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas y disponer de una información, indispensable para ambas partes, para el buen desarrollo de los escolares.

Aspectos psicopedagógicos y didácticos

Los trabajos que realiza el alumnado en el aula hospitalaria, difiere en gran medida de las actividades que el niño/a realiza en sus centros educativos. La razón es obvia, el alumnado que asiste al aula hospitalaria, está internado en el hospital por enfermedades diversas o bien por traumatismos, lo cual condiciona tanto la labor de las profesoras como la del mismo alumnado. De ahí que algunas veces el trabajo escolar pueda ser mínimo, porque dependerá de variables físicas y emocionales en las que se encuentre el alumnado, como por ejemplo: enfermedad que sufre, el tratamiento a que está sometido, el estado de ansiedad, sufrimiento o aislamiento en el que se encuentre. Uno de los trabajos, el menos

percibido y el más costoso por parte de las profesionales de la educación, dentro del medio hospitalario es, sin lugar a dudas, el saber estar, saber acompañar al niño/a enfermo, hablar, escuchar, mirar, sonreír etc., conducir este acompañamiento hacia el diálogo, de modo que poco a poco vayan tomando confianza. En algunos casos y según las educadoras, los niños/as pueden pasar meses hasta llegar al estadio de hablar; hablar, en el sentido de que expliquen lo que les pasa, lo que piensan, su sufrimiento interno; cuando esto ocurre, ellas perciben una inmensa alegría, se sienten compensadas y que su trabajo realmente tiene sentido.

No obstante, el trabajo escolar que se lleva a cabo es diverso:

a) Trabajo escolar en el aula: realizan las actividades escolares que les han mandado sus colegios; traen sus libros de texto, fichas de ejercicios, cuadernos. Las maestras explican las nuevas lecciones, generalmente individualmente o en pequeños grupos (si hay niños/as de la misma edad) y corrigen los ejercicios. En el caso, de que el alumnado no aporte sus libros, o que el colegio no mande actividades educativas, las maestras del aula, les ponen ejercicios de los textos o fichas de trabajo, puesto que en el aula disponen de libros de texto de las diferentes etapas educativas y de diferentes editoriales. En todo momento el ritmo, lo impone el alumnado en particular, ya que los trabajos en el aula no pueden ser muy constantes, por las circunstancias particulares mencionadas anteriormente, y tampoco se les puede exigir lo mismo que al alumnado de cualquier colegio.

También se saca mucho provecho de la tecnología educativa que hay en el aula, pues además de disponer de una enciclopedia incorporada que les permite resolver cualquier duda o consultar cualquier tipo de información, disponen de varios programas educativos y lúdicos, que les permite no sólo seguir su proceso de aprendizaje, sino que además, dependiendo de su situación personal les proporcionará momentos de relajación, diversión, entretenimiento, etc.

Además, el aula dispone de una biblioteca con libros de diversas temáticas, en la que los niños/as pueden sacar prestados del aula y llevárselos a sus habitaciones.

b) Trabajo escolar fuera del aula: en el caso de los niños «encamados», que debido o bien a su enfermedad, traumatismo o tratamiento deben permanecer en cama, las maestras se desplazan hasta sus habitaciones y realizan una tarea más de orientación y revisión de sus trabajos: en este caso, la dinámica y estrategias metodológicas son diferentes, primero suelen revisar los ejercicios mandados el día anterior, se resuelven los posibles problemas que hayan podido tener y se preparan nuevos ejercicios para el día siguiente. En este caso el niño/a, los realizará solo.

c) Actividades y fiestas escolares: el aula supone, para los niños/as con enfermedades de larga duración, un espacio normalizador con significado ocupacional e integrador. La situación de larga enfermedad, hace que el niño/a se vaya aislando más y más de todo lo que era su mundo habitual: familia, colegio, compañeros de colegio, amigos, familiares etc.; el aula hospitalaria, pretende, en todo momento, facilitar la normalización de sus vidas mientras permanecen en el hospital. La ocupación en las tareas escolares, con un horario de atención en el aula y/o habitación le supone romper, en parte, este aislamiento temporal y les permite, en cierto modo, llevar su vida de forma «parecida», en la medida de las circunstancias personales, a la situación anterior al ingreso. A ello favorecen las fiestas en el aula, que se llevan de forma parecida a las fiestas escolares de cualquier colegio. Tanto las fiestas de Navidad, Carnaval, el Día de la madre, Pascua, Día del libro, como las manualidades que de ellas se derivan, conlleva que se sientan menos diferentes, entretenidos, divertidos, alegres y les pasen las horas y los días de la forma más agradable.

Recursos del aula

Los recursos que dispone el aula son los siguientes:

- Mesas y sillas suficientes para las profesoras y alumnado.
- Libros de texto, de lectura y cuentos para diferentes edades y diversas temáticas.
- Juegos educativos.
- Material informático que consta de: 4 ordenadores fijos y 2 móviles.
- Tres impresoras de color.
- Una fotocopiadora.
- Un radio—cassette.
- Un televisor.
- Un vídeo.
- Teléfono y fax.
- Armarios y estanterías suficientes para tener ordenado todo el material educativo.

Es decir, disponen de todo el material pedagógico y didáctico necesario para poder llevar a cabo la labor educativa dentro de un contexto de Educación Compensatoria, como es el Aula Hospitalaria de Son Dureta.

Conclusiones

La experiencia del aula hospitalaria supone un avance fundamental no sólo para el grupo de niños y niñas, sino para todo el colectivo social al mostrar una mayor sensibilidad y responsabilidad ante los hechos humanos, y en este caso concreto hacia la infancia.

A pesar de que la estancia de un niño/a enfermo/a pueda ser de corta duración, no deja de ser una situación extraña que conlleva la privación de una vida normal familiar, verse privado/a de la escolarización normal, de unas relaciones interpersonales adecuadas con niños/as de su edad, etc. Dicha situación, sabemos que puede tener unas consecuencias negativas que pueden afectar a su personalidad, a su actividad intelectual y a su vida social e incluso a su salud (Ovejero, A. 1989). En aquellos casos que se dé un proceso de internamiento de larga duración, las dificultades pueden agudizarse.

Así, el aula hospitalaria proporciona un ambiente sociocultural familiar al facilitar una continuidad en el proceso del desarrollo cognitivo a través de las actividades psicopedagógicas que se llevan a cabo en el marco del aula. Por otra parte, proporciona un contexto relacional con otros/as niños/as favoreciendo el proceso de socialización y actividades lúdicas.

Bibliografía

- GRAU, C. (2001): «La organización de los servicios educativos para niños con enfermedades crónicas y de larga duración». en GRAU, C. & ORTIZ, C. (eds): *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Aljibe, Málaga, pp. 129-165.
- MARTÍN, M. (1989): Mesa Redonda «Aspectos éticos y sociales. Los derechos de los niños y las niñas ante las Instituciones Sanitarias», en Ministerio de Sanidad y Consumo (ed): *Jornadas Nacionales sobre los Derechos del niño hospitalizado*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid, pp. 143-147.

- MASSION, J. (1989): Conferencia de Apertura «Los derechos del niño hospitalizado. Acción emprendida a nivel europeo» en Ministerio de Sanidad y Consumo (ed): *Jornadas Nacionales sobre los Derechos del niño hospitalizado*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid, pp. 37-44.
- ORTIZ, C. (2001): «Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria», en GRAU, C. & ORTIZ, C. (eds): *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Aljibe, Málaga, pp. 19-55.
- OVEJERO, A. (1989): Comunicación «El niño y el hospital: algunos aspectos socio-psicológicos», en Ministerio de Sanidad y Consumo (ed): *Jornadas Nacionales sobre los Derechos del niño hospitalizado*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid, pp. 195-208.
- SASTRE, H. (1990): «Reflexiones a propósito del desarrollo en España de la *Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado*», *Infancia y Sociedad*, nº 5, pp. 121-131.
- VÁZQUEZ, A. (1990): «Hospitalización del niño: hacia el fin del secuestro», *Infancia y Sociedad*, nº 5, pp. 77-90.

**La educación
sexual como
recurso en la
prevención de la
violencia hacia las
mujeres**

Juan Ferrer Riera
*Departamento de
Ciencias de la
Educación.
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
131-145

La educación sexual como recurso en la prevención de la violencia hacia las mujeres

Health education on sexuality as a resource for prevention of violence against women

Juan Ferrer Riera

Departamento de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears

Resumen

La violencia hacia las mujeres es un aspecto muy preocupante, que está tomando dimensiones cada vez mas alarmantes, incluso cobrándose más víctimas que el propio terrorismo. La posible solución de esta cuestión, debe pasar entre otros, por aspectos preventivos tanto en el orden primario, secundario como terciario. Dentro de la prevención primaria proponemos la educación sexual, en distintos ámbitos, haciendo especial mención a la consecución de una educación no-sexista como herramienta que nos ayude a abordar un problema cuya magnitud nos está superando. Se hace una reflexión a la posibilidad de que la aplicación del concepto androginia en el ámbito educativo pueda ayudar a lograr erradicar estas conductas tan deleznales.

Summary

Violence against women is a very worrying aspect which is acquiring increasingly alarming dimensions, to the extent of causing more victims even than terrorism. The possible solution to this problem should include, among others, preventive aspects of first, second and third order. Included in primary prevention we suggest sex education, in different areas, with special emphasis on achieving a non-sexist education as a weapon which helps us tackle a problem whose size is overwhelming us. The possibility was considered of applying the androgynous concept in the area of education to help to eradicate such reprehensible conducts.

La violencia hacia la mujer

Si repasamos las hemerotecas o hacemos caso a los datos que a continuación mencionaremos, rápidamente nos daremos cuenta que el problema de la violencia hacia la mujer no es baladí, que es una cuestión difícil de abordar y posiblemente mas difícil de solucionar, pero no por ello debemos dejar que continúe, manteniendo una desinformación, silencio, miedo o vergüenza, ante este tema, que hoy por hoy esta causando mas víctimas que las ocasionadas por una lacra social como es la del terrorismo.

La violencia familiar afecta al 65% de las mujeres en el mundo, y en el 95% de casos el agresor es un hombre que la suele ejercer dentro de las relaciones de pareja; y que entre el 80 y 85% de veces él mismo fue víctima de algún tipo de violencia durante su infancia. Seis de cada 10 parejas viven o vivirán un cuadro de violencia domestica en algún momento de su vida.

Posibles situaciones favorecedoras

Es importante que cuando intentemos abordar un problema, buscando posibles soluciones al mismo, procuremos buscar, averiguar, o descifrar las posibles causas o factores que lo originan, lo favorecen, lo impulsan o lo mantienen.

Habitualmente se ha utilizado la manida **separación entre lo PÚBLICO y lo PRIVADO**, para explicar antropológicamente la subordinación de la mujer al hombre, esta eterna dicotomía que ha venido enfrentando a los sexos, siempre se ha decantado hacia el varón, impregnado de prestigios y privilegios que el ámbito de lo publico le concede, mientras que la mujer se ha visto relegada al plano de lo privado, considerado como algo de segunda categoría. Lo publico y lo privado ha sido y es (¿) la semilla de la lucha de poder, entendido éste como el «obligar al otro»; siendo los roles de genero los que marcan las relaciones de poder entre el hombre y la mujer; entendiendo por ROL de GENERO los comportamientos socialmente creados y que se asignan diferencialmente al hombre y a la mujer. Así por ejemplo el poder tener hijos lo consideraríamos un rol sexual de mujer, pero el cuidarlos, el alimentarlos etc. es lo que se considera un rol de genero, en este caso femenino.

El poder, de cualquier índole, el administrativo, el religioso, el paterno, el conyugal, el político, el económico...siempre a lo largo de la historia ha coartado la libertad de la mujer, privándola en muchos casos de sus derechos mas elementales como persona. El hombre, mayoritariamente no ha sido ni todavía es sensible a esta situación, puesto que como dice Georg Simmel *«es un privilegio del señor el no pensar siempre en que es un señor, la posición del esclavo es tal que nunca puede olvidar que es esclavo»*.

La sociedad, en la mayoría de culturas ha cargado de prestigio y ha reivindicado lo publico como la meta a alcanzar por el ser humano, aun considerando que este es básicamente el varón, el cual está, según han querido hacernos creer, incluso biológicamente preparado para tal fin.

La mujer debiera reivindicar no solo su derecho a acceder al mundo de lo publico, sino también el derecho a mantenerse en el mundo de lo privado, cargando a este del prestigio que tradicionalmente se le ha negado.

Desde el mundo de lo femenino, se han de poder tener los mismos derechos, responsabilidades y obligaciones que desde el mundo de lo masculino, no debería ser necesario que para que una mujer fuera considerada, prestigiada socialmente, se tuviera que pasar forzosamente al mundo estereotipadamente masculino, tuviera que abandonar sin deseárselo aspectos en los que se siente cómoda y que acepta, y que en ocasiones aun deseándolo no podrá abandonar, por circunstancias totalmente ajenas a ella misma.

Otro aspecto que se ha utilizado para intentar explicar la supremacía del hombre es aquello que se esgrime como lo «**natural**». Entendiendo este concepto como la necesidad que tiene la sociedad de la familia, en la que el eje madre-hijo es fundamental y lo «natural». En este caso, sí se otorgara papel protagonista a la madre, y secundario al padre, lo que facilitara que éste, pueda dedicarse de manera mas intensa a lo publico, condenado a la mujer a lo privado.

La llegada del **capitalismo, de la sociedad industrializada**, también afectó la situación de «enfrentamiento entre los sexos», puesto que trató de manera desigual a sus protagonistas. La mujer tuvo que abocarse a la agricultura de la subsistencia, ella sola, puesto que la mano de obra del varón estaba en la industria, ello ancla mas a la mujer en el papel de lo privado, obstaculizando su posible independencia económica, la cual se vería agravada hasta la aparición de unos métodos anticonceptivos eficaces (1954) por el hecho de que la fertilidad y las políticas de natalidad necesarias para la mano de obra, restaron años potenciales de vida laboral a la mujer, (se calcula que por termino medio 7 años), lo que indudablemente repercutirá en su independencia económica. El mero hecho de poder decidir el momento, cuando y con quien podía compartir la maternidad, no solamente ha producido grandes beneficios a la salud de la población en general, sino que indudablemente ha contribuido al progreso de la mujer en particular. Son muchos los estudios que confirman que la soltería favorece la permanencia de la mujer en el mundo laboral, pero desde 1954, podríamos afirmar, que no es solo la soltería, es mas bien la fertilidad el factor princeps. El controlar la fertilidad ha contribuido a conquistar la libertad femenina e indudablemente otros muchos campos en el mundo de la mujer.

La revolución industrial separó aun más los trabajos entre hombre y mujer, al primero se le encomendó el papel de productor, mientras que a su pareja el de procreadora. La mujer «acepto» el papel de madre y esposa, renunció al trabajo para dedicarse a las tareas domesticas, en aras de la tan cacareada «naturalidad y naturalismo», además de estar en el punto de mira de instituciones tan feroces en sus discursos como la burguesía y la iglesia, ya que ambas arrinconaron a la mujer al orden domestico, idealizando a la mujer madre y esposa, privándola incluso de valores como la sexualidad, la cual se entendía únicamente con finalidades reproductivas. Pero lo más grave es que al alejarse la mujer del mundo de la producción, también se alejaba del mundo del conocimiento, del mundo de la educación, handicap del que ha tardado muchos años en resarcirse. La independencia intelectual, y por ende la económica, es el primer paso para la liberalización de la mujer. Todavía hoy, podemos observar como las chicas hacen grandes esfuerzos por acceder a los trabajos estereotipadamente masculinos buscando un prestigio social y una mejora económica, en cambio los chicos no buscan salidas laborales en el mundo estereotipadamente femenino, puesto que es un desprestigio y una perdida económica. Seria interesante y a buen seguro enriquecedor que se diera un mayor «mestizaje» en este aspecto, logrando algún día el poder obviar la palabra y concepto «estereotipadamente masculino o femenino».

Flora Tristán, mujer feminista antes de que existiera este movimiento como tal, ya reivindicaba el derecho al trabajo y a la educación de la mujer como premisa para la liberalización de esta, para que esta pudiera dejar de ser la proletaria del proletario, puesto que si el obrero tenia por encima al patrono, siempre le quedaba el «consuelo» de saber que el tenia por debajo a su mujer. Así no nos puede extrañar que semánticamente (por ser suaves) aceptemos las referencias a la mujer, a la pareja, como algo que se posee, como algo que pertenece en el mas amplio sentido de la palabra, a alguien.

No hace demasiados años, ya con un talante democrático consolidado en este país, un periodista de «reputada» fama, manifestaba en unas declaraciones a Radio Nacional: «*La ley de la TV privada, no nos engañemos, es como las mujeres, esta hecha para ser violada*». Esta frase que indudablemente solo podría ser pronunciada por determinados tipos de varones, concuerda con la visión que del mundo masculino se tiene, e incluso se esta dando, en el sentido de que básicamente, el ser varón significa esencialmente no ser mujer, y por tanto, se debe hacer todo lo posible para demostrarlo, o bien ejerciendo la

dominación sobre los «diferentes» o como mínimo simularla. Y la dominación se ejerce desde muy distintas esferas, desde lo físico, lo legal, lo económico, lo social, hasta, lo lingüístico.

Desde la más tierna infancia se enseña que el hombre és y como tal debe imponerse, y que la mujer, no es que sea únicamente diferente al hombre, sino que no tiene las características que tiene el hombre, ni anatómicamente ni intelectualmente. Así es mas fácil oír como se explica que el niño tiene pene mientras que la niña no, sin explicar que ella tiene vulva, *«ella no tiene pene y punto, y este será su problema.»* Este aspecto lo podemos observar en el juego y en los juguetes, así a los chicos se les ofrecen juguetes y juegos adecuados su «sexo», mientras que con las chicas se es mas permisivo, ofreciéndoles juguetes propios de ambos sexos. A esto hay que añadir que son los padres, más que las madres los que estereotipan más, forzando a los hijos a comportamientos según su sexo.

Hoy todavía son muchos los adolescentes que siguen conservando la tradicional **mentalidad machista**, considerándose más importantes que las chicas, otorgando gran importancia a la relación grupal entre hombre como señal de identidad. Pensando que la fuerza esta justificada cuando se trata de poner las cosas «en su sitio», donde la «naturaleza» las ha puesto desde siempre.

Ante esta situación no nos debe extrañar que todavía hoy, y quizás incluso mas, se pueda ejercer la violencia hacia las mujeres, en el más amplio sentido de la palabra, como una expresión de la relación de desequilibrio y desigualdad entre hombres y mujeres, en la que los primeros, incluso han sido educados para imponer su status y valerse de las «segundas» par lograrlo.

Semánticamente la violencia hacia las mujeres ha sido tratada a mi modo de ver de manera incorrecta como violencia domestica, apoyando la connotación privada que tanto daño hace a la posibilidad de resolución del problema. Puesto que la violencia contra la mujer no solo se ejerce en el ámbito de lo domestico, y además en éste también se practica la violencia contra los niños, ancianos y discapacitados.. Deberíamos hacer un esfuerzo para nombrar, verbalizar, las conductas tal cual se producen, huyendo de términos genéricos y vagos, que no ayudan a definir exactamente el problema y mas bien lo diluyen.

La violencia contra la mujer va desde los malos tratos, a los que se les suele aplicar el termino de «violencia domestica», pudiendo llegar a la muerte, (homicidio o asesinato en muchos casos) pasando por la violación, los abusos sexuales, el acoso sexual o todas aquellas conductas que hagan que la mujer se sienta menospreciada, infravalorada, humillada o sencillamente no tratada de manera justa, por el mero hecho de ser mujer.

La violencia de genero se ha ligado casi siempre a la **subordinación y dependencia económica** de la mujer hacia el hombre. Pero lo que es cierto, afortunadamente, es que no todos los hombres agreden a las mujeres, aunque éstas dependan económicamente de ellos. La violencia domestica, la agresión contra la mujer, en casi nada tiene que ver con la represión sexual, es el afán de dominación, el intentar humillar al otro, el pisar al que esta mas abajo, el no consentir el que pueda ser igual, el no querer compartir, el pensar que siempre hay alguien que esta por debajo. Estaría enmarcada en el estereotipo de masculinidad = agresividad, feminidad = pasividad, conquista / resistencia. Desde la infancia, la violencia esta incorporada a lo masculino; lo «socialmente correcto» parece ser que el niño responda con agresividad ante situaciones o determinados estímulos, mientras que en las niñas, esta misma conducta será reprobada, reprendida y reprimida, en favor de otras «habilidades» mas de acorde con su «genero», en definitiva mas dóciles.

Si bien es difícil establecer un **perfil** del agresor y de la agredida, el primero tiene como denominador en común que cree que tiene el poder o pretende tenerlo. Diversos

estudios nos indican que la mayoría de agresores responderían al perfil de AGRESOR DEPENDIENTE, el cual suele ser una persona con un muy pobre concepto sobre si mismo, celoso, fracasado en la mayoría de ámbitos de su vida. Existe otro grupo mas minoritario que se define como el AGRESOR PSICOPATA, mas inteligente, mas cruel y con una nula capacidad emocional o vivencial en referencia a sus sentimientos. En cuanto a la agredida, suele ser una mujer ama de casa, entre 25 y 40 años, con varios hijos y estudios básicos, con dependencia económica del agresor, y sentimientos de baja autoestima. De todos modos no debemos caer en error de pensar que existen grupos de riesgo claramente definidos y en compartimentos estancos. **Todas las mujeres**, en algún momento de su vida pueden ser víctimas de algún tipo de violencia hacia ellas, de alguna manifestación de violencia de genero, ejercida desde aspectos o posturas incluso tan sutiles que en ocasiones ni la propia víctima es demasiado consciente de lo que ocurre y de la situación que esta viviendo. Las mas pequeñas son maltratadas por sus padres, las adolescentes por sus novios o compañeros y las adultas por sus parejas e incluso por sus hijos.

A la mujer considerada «propiedad» es a la que se suele agredir, es mas, desgraciadamente hasta ahora las agresiones a la mujer se han considerado dentro de la esfera de lo privado, de lo «domestico», y así se han venido tradicionalmente manteniendo, incluso parece que fuera un error el sacarlas de ahí, como parece que nos confirman algunos legisladores con sus conductas al respecto.

Actualmente por parte del varón no se vive demasiado bien el cambio de rol de la mujer, a la mujer libre se la teme, aunque en un principio pueda agradar a un hombre la independencia de la mujer, lo primero que posteriormente se le solicita es que abandone esta independencia que en su día le cautivó. El agresor, es frecuente que critique la falta de sensibilidad que tiene la víctima hacia las necesidades de él mismo y de su familia, ello hace mella en una mujer, seguramente con una baja autoestima, inseguridad, que acrecentara el sentimiento de inutilidad personal que tiene, pudiendo llegar al extremo de asumir el maltrato, e incluso pudiendo llegar a creerse en cierto modo, merecedora de el.

Los delitos relacionados con el «amor», han tenido un cierto tratamiento social, que los han excusado detrás de la pasión, considerándose esta como atenuante, así, las canciones, las novelas o la pintura, ha tratado al agresor como si fuera a la vez víctima del desamor y se le pudiera «perdonar» su agresión en aras de la pasión; pero ello no debe ser excusa, puesto que si analizáramos pormenorizadamente estos delitos, veríamos que no todo es pasión y mucho menos amor, por tanto el tratamiento que se le debe de dar es el que se merecen, es decir de repudiarlos, como delitos que son. Incluso en muchas ocasiones podemos comprobar como algunos casos de abuso o agresión ya se produjeron durante el noviazgo, pero... fueron tolerados por «amor».

Diferentes autores han clasificado y relacionado este tipo de delitos en tres grandes grupos o circunstancias que los provocarían:

a.—Por anhelo de conquistar o poseer a la persona deseada. (el odio y la agresión sustituiría al amor por ser este contrariado)

b.—Por querer conservar la posesión de la persona amada o deseada. (en este caso nos encontraríamos con distorsiones referentes al concepto amor, compartir, posesión ...)

c.—Los que están relacionados con los celos. (coincidiría con determinada creencia, expresada verbalmente como «quien no es celoso no sabe lo que es el amor»)

Estas situaciones se dan por cuestiones conductuales, culturales, sociales, por conductas de los varones que han aprendido y que su entorno, y cultura favorece a que se

puedan desarrollar, por tanto deberíamos plantearnos otro modelo de comportamiento, el inculcar otros valores, el que se desarrollen otras creencias, cambios en el entorno y en la cultura, plasmar un aprendizaje de conductas donde la violencia en general y mas concretamente hacia las mujeres fuera desechada por completo en las relaciones entre las personas.

Según el pedagogo alemán Bruno Bettelheim, la violencia es *«el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta»*. Suele estar asociada a la masculinidad, y vinculada con la frustración, el miedo, el maltrato, el desamparo y el desamor; y no es infrecuente observar como se la ha tolerado como una valvula de escape, como una forma de resolver tensiones y conflictos.

Mientras que la OMS definió la violencia contra las mueres como *«todo acto que dañe física, sexual o mentalmente a la mujer, causándole sufrimiento, amenaza, coerción o depravación arbitraria de la libertad»*.

La educación sexual: recurso preventivo

Para empezar a trabajar en este proyecto, de intentar erradicar la violencia hacia la mujer, se debería impartir una autentica **EDUCACIÓN SEXUAL** en las aulas, desde la más tierna infancia, la cual acompañará el desarrollo evolutivo del individuo. Cuando me refiero a una autentica educación sexual, lo hago para diferenciarla de la simple información sobre temas sexuales. La autentica educación sexual se centrara sobre los sentimientos, los afectos y las emociones, enseñando a compartirlos y a respetar las distintas opciones que estos te dan para expresarlos.

La educación sexual no solamente tiene que estar encaminada a evitar las consecuencias no deseadas de una sexualidad no responsable, una autentica educación sexual debería estar enfocada a lo anterior y a dar alternativas para vivir de forma más saludable y gratificante nuestra sexualidad; y si entendemos esta como un proceso de comunicación basado en los afectos y sentimientos entre las personas sexuadas, deberemos actuar con todos los medios a nuestro alcance para que exista el máximo respeto entre las personas sin discriminación de ningún tipo, ello significa que deberemos lograr una educación no sexista.

No se tratara de educar para evitar las diferencias, se trata de educar en las diferencias para lograr la igualdad. Socialmente siempre nos ha interesado mas la diferencia entre hombre y mujer que sus puntos en común, cuando estos son mayoría frente a las diferencias. No debemos olvidar que las discriminaciones sexistas son culturales.

Estos aspectos se deberían abordar desde la COEDUCACIÓN, que nada tiene que ver con la escuela mixta, por otra parte requisito para la coeducación, es decir, condición necesaria pero no suficiente. La escuela mixta mayoritariamente se reduce a una escuela de chicos en la que «aceptan» chicas y en la que la «igualdad de oportunidades» se basa en aceptar que las chicas «pueden» ser si se lo proponen igual que los chicos, lo cual no deja de demostrar de manera tácita la hegemonía de lo masculino sobre lo femenino. La COEDUCACIÓN propondría la educación por igual de dos sexos diferentes que deben desarrollarse en común y no enfrentados, mediante una educación integradora que derribe mitos y de oportunidades por igual a las PERSONAS, con independencia de su sexo.

La escuela todavía hoy deberá ejercer una «acción positiva» para lograr muchos de los aspectos que hemos planteado; para ello se hará necesario:

- prestigiar lo femenino.
- buscar la convivencia por encima del enfrentamiento.
- fomentar la transgresión de roles.

Los programas de EDUCACIÓN SEXUAL, lejos de promover la promiscuidad, como manifiestan los ignorantes de los mismos, desarrollan en los jóvenes una sexualidad mas responsable, mas exenta de riesgos, más gratificante y respetuosa, que hace que las personas sean más sensibles a las necesidades de sus semejantes. Además los programas de educación sexual son una herramienta importantísima de prevención en el problema de la violencia hacia las mujeres, y pueden abordar esta prevención desde los tres eslabones típicos de toda prevención, es decir:

Prevención primaria: prevención y manejo de los riesgos.

Prevención secundaria: diagnostico precoz de la violencia.

Prevención terciaria: acogida y orientación de la víctima.

Así, siguiendo a muchos teóricos de la educación para salud, se deberían desarrollar acciones para aquellas personas que *van a sufrir* la agresión, otras para aquellas que la *están sufriendo*, y otras para las que la *han sufrido*.

Lo que es cierto es que el problema reclama un abordaje integral y multidisciplinar que va mas allá de la educación sexual, pero solo cuando tomemos conciencia real del problema en toda su magnitud y con todas sus implicaciones así como factores asociados, estaremos en vías de solucionarlo; por tanto deberían contemplarse acciones en el ámbito judicial, en el medio legislativo, en el espacio de los mass-media, en el ámbito económico, administrativo, laboral etc.... Pero concretando en el terreno que nos ocupa, el educativo y mas concretamente el de la educación sexual, las acciones a desarrollar tendrán diferentes escenarios, seria preciso actuar en :

1. Las mujeres
2. Los potenciales agresores
3. Los formadores y educadores
 - +Padres / Madres
 - +Maestros y profesores
4. Los medios de comunicación y publicidad
5. Los estamentos de la sociedad mas implicados

En cada uno de estos escenarios se debería poder desarrollar un programa, completamente vinculado y en conexión con cada uno de los diferentes escenarios y ámbitos con la finalidad de lograr una actuación conjunta y por tanto seguramente mas eficaz y eficiente. Los objetivos que nos planteamos son:

1. Las mujeres

— Desarrollar acciones positivas para su desarrollo y educación, en todos los campos de participación, lo cual repercutirá en conseguir una posible autonomía e independencia, sobre una base de igualdad y no discriminación.

— Apoyar el feminismo de la diferencia, prestigiando lo femenino como aspecto positivo y fundamental de la sociedad.

— Evitar en la mujer el sentimiento de culpabilidad que pudiera tener al reivindicar aspectos irrenunciables frente a su pareja.

— Concienciar a la mujer como modelo educativo de primer orden.

— Poner en marcha programas de información y prevención a los tres niveles sobre el tema.

— Desarrollar programas grupales de autoayuda en el que se trabaje la autoestima, autoeficacia y habilidades de asertividad en la mujer.

— Dar la posibilidad de que puedan asistir a talleres de autodefensa, no solamente física, sino también psíquica.

— Trabajar mecanismos que faciliten la sensibilización de la sociedad en general y de la mujer en concreto ante el problema, haciendo especial hincapié en el conocimiento de los derechos que asisten a la mujer agredida y como ejercitarlos.

2. El varón como potencial agresor

— Ayudar al hombre a que asuma su parte mas femenina, prestigiando tal conducta.

— Enseñar al varón habilidades que le permitan asumir la frustración de la pérdida del objeto amoroso.

— Enseñar al hombre habilidades comunicativas para la resolución de problemas.

— Enseñar al hombre a compartir las decisiones, necesidades y el placer descargándolo de la responsabilidad de «cabeza de familia» y de «dador» de orgasmos.

— Investigar los posibles motivos conductuales que puede desencadenar una agresión hacia la mujer para posteriormente actuar sobre ellos. Trabajaremos sobre:

Factores que PREDISPONEN frente al tema que nos ocupa

Conocimiento, actitudes, valores, normas

Factores que lo FACILITAN, que lo hacen posible

Recursos, accesibilidad, habilidades

Factores de REFUERZO

Referentes próximos y sociales, entorno, situación social.

3. Los formadores y educadores

PADRES / MADRES

— Tomar conciencia de los modelos que se reproducen en el ámbito familiar y facilitar el desarrollo de acciones positivas en el seno familiar

— Crear escuelas de padres donde no solamente puedan recibir educación y formación al respecto, sino que además logren cambios actitudinales y personales de conducta.

— Tomar conciencia de las actitudes y conductas sexistas que se pueden adquirir mediante los juegos y los juguetes, y la socialización que estos producen. Deberemos dar alternativas a situaciones culturalmente aceptadas de generación en generación.

MAESTROS Y PROFESORADO

— Lograr una formación del profesorado en la que se desarrollen aspectos actitudinales que faciliten una educación no sexista y una autentica coeducación.

— Vigilar los contenidos de los libros y material escolar, desechando aquel que pudiera contener aspectos discriminatorios y sexistas.

— Promover y premiar los textos y el material integradores y no sexista.

— Lograr el compartir el espacio, las oportunidades y responsabilidades por igual entre los chicos y chicas, vigilando especialmente el curriculum oculto.

Entre los objetivos a trabajar para lograr unas actitudes y comportamientos no sexistas, se han hecho propuestas que en general pretenden:

— COMBATIR los estereotipos sexistas en lo materiales didácticos y curriculares, tanto expresos como ocultos.

— FOMENTAR los cambios de actitudes en el profesorado mediante procesos de sensibilización y formación continua.

— GARANTIZAR una igualdad de oportunidades para chicos y chicas.

— ADECUAR la formación permanente a las necesidades de las mujeres
Si concretáramos estos objetivos por edades, creo que estaríamos en el buen camino si lográramos trabajar correctamente los siguientes :

0-6 AÑOS

- ADQUIRIR UN ROL FLEXIBLE
- ADQUIRIR UN ROL NO DISCRIMINATORIO
- SABER RECONOCER Y MANIFESTAR AFECTOS
- SABER COMUNICARSE
- SABER COMPARTIR
- ADQUIRIR HABITOS DE IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS
- COMPARTIR ESPACIO Y JUEGOS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS
- SABER ACEPTAR UN NO

6-12 AÑOS

- RECONOCIMIENTOS DEL ROL DE GENERO
- ADQUISICIÓN DE UN ROL DE GENERO FLEXIBLE
- ADQUISICIÓN DE ROL DE GENERO NO DISCRIMINATORIO
- DEFENDER LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS
- CONOCER Y PARTICIPAR DE LAS DIFERENTES TAREAS DOMESTICAS, PUDIENDO ESTAR ESTAS DENTRO DE LA ENSEÑANZA REGLADA
- PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN ACTIVIDADES ENTRE CHICOS Y CHICAS
- PROMOVER LA ACTIVIDAD FISICA Y JUEGOS DE COLABORACIÓN MIXTOS
- RESPETAR DISTINTAS OPCIONES EN LA VIVENCIA SEXUAL
- PRESTIGIAR EN LOS ASPECTOS LABORALES, ECONOMICOS, SOCIALES,, LOS ROLES CONSIDERADOS HASTA AHORA FEMENINOS

12-16 AÑOS

- ADQUIRIR HABILIDADES EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES
- ADQUIRIR HABILIDADES COMUNICATIVAS
- ABORDAR EL TEMA DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL DESDE UNA OPTICA NO SEXISTA
- CONOCER LOS ASPECTOS RELACIONADOS CON EL ENAMORAMIENTO Y EL COMPROMISO
- SABER ACEPTAR UN NO SIN SENTIMIENTO DE RECHAZO O FRUSTRACIÓN
- ABORDAR EL TEMA DE LA VIOLENCIA DOMESTICA
 - Conocer los factores sociales y culturales que pudieran favorecer esta situación
 - Conocer los posibles efectos de la violencia sexual
 - Adquirir habilidades sociales para prevenir y evitar las agresiones sexuales
 - Saber como reaccionar ante un caso de agresión sexual

4. Los medios de comunicación y la publicidad

—Controlar la imagen de la mujer y del hombre que se da en los medios de comunicación y la publicidad, evitando todo tipo de discriminación o desigualdad entre ellos, por razón de genero.

- Actuar sobre la imagen de la mujer como protagonista de los anuncios
- Dignificar el papel de la mujer como receptora de los anuncios.
- Trabajar el área del lenguaje a todos los niveles, logrando cambios semánticos que favorecerán los conceptuales. El lenguaje es ideología, y no solo denota, si no que también connota.
- Utilizar los medios de comunicación para difundir información de cómo abordar el tema que nos ocupa y sensibilizar a la sociedad sobre ello.

5. Los estamentos sociales más implicados

- Actuaciones encaminadas a lograr cambios de actitud y conducta en ámbitos como el: Laboral; Judicial; Administrativo; Educativo; Religioso; de Ocio...
- Poner en marcha programas específicos a distintos niveles, para prevenir estas situaciones como el de «Noviazgos Violentos».
- Instalar centros de denuncia y acogida para mujeres maltratadas de fácil acceso y exentos de trabas burocráticas.

La prevención práctica y cotidiana

Respecto a la prevención primaria y a caballo con la secundaria la FAVI (fundación para la atención a víctimas de delito y abuso de poder — Buenos Aires — Argentina) recomienda:

- Evitar los sentimientos profundos de temor que nos atenazan.
- Nunca minimizar ningún tipo de abuso o agresión.
- No dejarse llevar por la justificación hacia el agresor.
- No confundir las conductas posesivas y controladoras de la pareja con conductas amorosas. Hay que derribar el mito de que «quien no es celoso es que no ama».
- Comprender que con amor no todo se arregla, y menos los actos violentos de la pareja.
- No aislarse, no ocultar los abusos. Tener previsto con los vecinos algún tipo de contraseña que sirva de alarma.
- No permitir que la agresión se convierta en algo cotidiano.
- No confiar en el arrepentimiento y los propósitos de enmienda.
- Evitar depender exclusivamente del potencial agresor.
- No sentirse culpable ni responsable de las disputas, abusos o agresiones.
- No buscar fallos en su conducta para intentar justificar la mas mínima agresión.
- Vencer el miedo a cortar la relación.
- Desterrar la falsa creencia de que sucederán mayores represalias si se denuncia el hecho.
- Estar informado/a de las acciones legales a emprender y sus consecuencias.
- Comunicar claramente a su familia la situación que se esta viviendo.
- Fortalecer el valor respeto en las relaciones.
- No utilizar ningún tipo de armas.
- Durante las discusiones evitar los sitios de mas riesgo como la cocina, baño, azoteas...

Es muy probable que las primeras señales de alarma se den durante el **noviazgo**, mediante «simples» empujones, descalificaciones en publico, amenazas, excesivo control

de las conductas, imposición de sus gustos y criterios, que suelen empezar por la forma de vestir, etc.. Estas situaciones deberían conocerlas los jóvenes, por si en caso de que las estuvieran empezando a sufrir, poder ponerlas en conocimiento de personas que puedan ayudar a objetivar y orientar a las chicas ante esta situación.

Para poder ejercer la prevención terciaria se recomienda un plan de seguridad que puede en ocasiones ayudar a salvar la propia vida; según la FAVI consistiría en :

- Salir de la casa sabiendo de antemano por donde lo hará.
- Tener previsto un lugar seguro a donde ir.
- Saber como ir y lo que se necesitara para ir.
- Tener una serie de «cosas» de primera necesidad ubicadas donde podrá acceder a ellas. (dinero, documentos, ropa...).
- Notificar a sus conocidos las conducta de riesgo que se están viviendo.
- Denunciar la situación y recabar todo tipo de ayuda, legal, psicológica, medica....

La androginia

En 1974 la psicóloga Sandra Bem acuñó un concepto al que no se le a prestado la importancia que a mi modo de ver pudiera tener para el caso que nos ocupa, me refiero a la ANDROGINIA, la cual como elemento fundamental a inculcar en la educación a buen seguro hubiera solucionado mucho de los aspectos que hemos venido comentando, puesto que asumía muchos de los objetivos planteados.

Se entiende por Androginia la presencia concurrente de caracteres estereotípicos femeninos y masculinos en una misma persona, de forma completamente integrada. Este concepto nada tiene que ver con la bisexualidad, ni mucho menos con el hermafroditismo. Es la integración de la masculinidad y feminidad en una misma persona con un alto grado de ambas características. No olvidemos que la masculinidad y la feminidad coexisten en todos los individuos.

El Andrógino es una persona sensible a la demanda situacional sin considerar los roles ni estereotipos, lo que conduce a que sean personas mas tolerantes, más respetuosas.. Sabemos que los individuos excesivamente ajustados a su rol sexual son menos flexibles, incluso conductual y cognitivamente.

Ante esta situación es fácil pensar que un posible inicio de solución del problema que nos afecta sería una educación hacia la Androginia, eliminando los conceptos estereotipados de masculino y femenino y cambiarlo por el concepto de PERSONA. Es decir, educar a la persona como tal, sin considerar ni su sexo ni su genero, no se trata pues de educar a las niñas como a los niños, se trata de educar a las personas como tal, sin discriminarlos por razón de su sexo. Ello indudablemente implica unas premisas como:

- Escuelas coeducativas
- Formación del profesorado
- Revisión del material didáctico
- Revisión del curriculum escolar
- Evitar que la niña se «pase» al campo del niño
- Sensibilizar para el cambio a padres, maestros, instituciones y medios de comunicación
- Abrir líneas de investigación, trabajo y discusión entorno al tema.
- Buscar modelos de imitación y aprendizaje.

Este ultimo punto hoy por hoy es difícil de obtener, habida cuenta de que estamos hablando de un concepto de tan solo 27 años de desarrollo, que no se ha trabajado lo suficiente ni en intensidad ni duración para que ya existan modelos de imitación, pero ello no obstante no debe hacernos seguir estando anclados, sin buscar posibles soluciones a la las relaciones entre hombres y mujeres que siguen estando marcadas por la desigualdad, desequilibrios y aun hoy desgraciadamente por el abuso de poder de unos sobre otros.

Algunas definiciones

— SEXISMO: discriminación hecha por los miembros de un sexo en perjuicio del otro sexo

— ROL SEXUAL: comportamiento basado (o esperado) en las diferencias sexuales biológicas

— ROL DE GENERO: comportamientos socialmente creados que se asignan diferencialmente a hombres y mujeres. Es la expresión de la masculinidad o feminidad de un individuo a tenor de las reglas establecidas en la sociedad.

— ESTEREOTIPOS: categorías culturales con que tipificamos a las personas. Son ideas preconcebidas acerca de las mujeres y los hombres.

— ANDROCENTRISMO: forma de pensar y actuar en la que se considera al hombre como centro de referencia en el universo y que simultáneamente, oculta en un segundo plano el papel de la mujer.

— FEMINISMO: teoría social favorable a la condición de la mujer a la que reconoce capacidades y derechos que históricamente han sido reservados a los hombres.

Bibliografía

- ARIZA, C.; CESARI, M.; GABRIEL y GALAN, M. (1989): *Amor y afectividad a l'escola*. Barcelona. Ed. Claret.
- BOSCH, E.; FERRER, V. y GILI, M. (1999): *Historia de la misoginia*. Barcelona. Antrophos-UIB.
- CAMARERO, C.; REDONDO, E. y URRUZOLA, J. (1985): *Sexualidad en la escuela*. Barcelona. La sal.
- DEL VALLE, T. y SANZ RUEDA, C. (1990): *Genero y Sexualidad*. Madrid. UNED—FUE.
- ECHEBURUA, E. y CORRAL, P. (1998): *Manual de violencia familiar*. Madrid. Siglo XXI.
- Feminario de Alicante. (1987): *Elementos para una educación no sexista*. Valencia. Victor Orenga.
- FERNANDEZ, J. (1998): *Feminismo y sexualidad*. En *Anuario de Sexología* 4 (69-76) Valladolid. A.E.P.S.
- FERRER, V. y BOSCH, E. (2000): *Violencia de genero y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo*. En *Papeles del Psicólogo* 75 (13-19). Madrid. C.O. Psicólogos España.
- GIROUD, F. y LÉVY, B.H. (1993): *Hombres y Mujeres*. Madrid. Temas de hoy.
- LOPEZ SANCHEZ, F. (1990): *Educación Sexual*. Madrid. UNED-FUE.
- LOPEZ SANCHEZ, F. (1995): *Educación Sexual de jóvenes y adolescentes*. Madrid. Siglo XXI.

- MALDONADO M^a D. y ESCALERA M^a M. (2001): *Discusión y casuística de las mujeres víctimas de violencia domestica atendidas en el C.U.E.M.A.S. durante el año 2000*. En medicina psicosomatica y psiquiatra de enlace. N°58/59—2001. Barcelona.
- MELENDO, M. (1986): *Educación afectivo sexual integradora*. Madrid. Promoción Popular Cristiana.
- MOLINA, C. (1986): *L'educació del rol femeni*. Barcelona. Aliorna.
- MOORE, H.L. (1991): *Antropología y feminismo*. Valencia . Cátedra.
- VICENT MARQUES, J. y OSBORNE, R. (1990): *Sexualidad y Sexismo*. Madrid. UNED-FUE.
- ZAPIAIN, J.G. (2000): *Educación afectivo sexual*. En *Anuario de Sexología* n° 6. (41-57). Valladolid. A.E.P.S.

**Violencia y
conflictividad
escolar**

Juan Jiménez
Castillo
*Departamento de
Inspección Educativa
Illes Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
147-164

Violencia y conflictividad escolar

Violence and conflicts in the school context

Juan Jiménez Castillo

Departamento de Inspección Educativa Illes Balears

Resumen

Este artículo tiene por objeto delimitar el espacio propio en el que se mueven los conceptos de conflictividad y violencia, con sus diferencias y conexiones en el campo educativo. Reclama la atención de los Claustros sobre ese otro tipo de violencia escolar, *el maltrato entre iguales*, que, por ser soterrada y oculta, transcurre por la vida de los centros ante la indiferencia de todos y que la dignidad pisoteada de sus víctimas y las voces reclamantes de sus allegados nos señala e implica en el compromiso de su erradicación.

En el estudio de casos, se manifiesta las conexiones y concomitancias entre violencia, organización curricular y fracaso escolar, además de emerger un perfil de alumno con características de víctimas agresivas; señalándonos la perspectiva de la responsabilidad familiar en la aprehensión de la violencia, por aprendizaje vicario, por parte de los hijos.

Termina el artículo apuntando unas posibles vías de actuación de los centros escolares, que permita transformarlos en verdaderos espacios de convivencia y de desarrollo humano, a la par que presenta unas conclusiones que no pretenden acabar ni cerrar nada, sino abrir puertas, sugerencias para la investigación-acción.

Summary

This article has the object of delimiting the specific area in which the concepts of conflicts and violence move, taking into account the differences and connections in the field of education. It calls the Faculties' attention to this other type of violence, abuse amongst peers, which, being covert and concealed plays a part in the daily life of the centres to everyone's indifference. The trampled dignity of its victims and the demanding voices of their relatives designate and implicate us in the commitment of its eradication.

In the study of cases, the connections and concomitances between violence, curricular organisation and school-failure are manifest, furthermore the profile of a pupil who has the characteristics of an aggressive victim emerges; indicating the perspective of the family's responsibility in the apprehension of violence, through parental example, on behalf of their children.

The article ends outlining some possible courses of action for schools, allowing us to transform them into places of companionship and human evolution. It also presents some conclusions, which don't pretend to finalize or close issues, but to open doors, suggesting further investigative-action.

Introducción

Los repetidos sucesos de carácter violento acaecidos en los centros escolares (recuerden, en el curso pasado, el de Eivissa, IES Xarc de Santa Eulalia y el IES Celestino

Mutis de Madrid o, en el presente curso, las agresiones de profesores por parte de alumnos en los IES de Ceuta...), nos obliga a repensar la escuela desde esta perspectiva, ofreciendo respuestas que contemplen su existencia antes que, por entender que son aisladas y circunscritas a situaciones concretas, negar una realidad que los estudios especializados han elevado a evidencia tanto en España como en el resto de países de nuestro entorno comunitario. En este sentido los estudios de Isabel Fernández y G. Quevedo¹ (1991); o el de Rosario Ortega y J. Mora-Merchán² (1997); o el informe Nuremberg³ (1996) en Alemania; o el informe Fotinos⁴ (1995) en Francia, entre otros, serán el hilo conductor de este artículo que pretende aproximarse a la problemática compleja del conflicto y de la violencia en nuestros centros escolares.

La génesis de esa violencia es diversa y multifactorial. Se habla de la televisión y de su papel antiestructurante de la personalidad de los jóvenes como consecuencia de sus emisiones violentas y llenas de brutales agresiones y que algunos autores, como Robert M. Liedert⁵ (1980) han puesto de relieve. También se ha puesto el acento en la falta de la autoestima del individuo como factor explicativo de dicha violencia, así se ve, en todos aquellos que ejercitan la violencia, un menoscabo del sentimiento y de las oportunidades de desarrollo en la vida. Por otro, observamos que en los procesos de socialización las identificaciones con sistemas homogéneo de valores se complican hasta el punto que «esta individualización y plurización de los estilos de vida van acompañadas de pérdida de un sistema homogéneo de valores y provoca en parte de los jóvenes síntomas de desintegración»⁶ (Funk, W. 1997, 66), y que las tendencias tecnológicas —vía internautización, con la propensión individualista que encierran, no llaman al optimismo.

En esta aproximación enumerativa de las causas de la violencia, conviene apuntar otra causa harto fundamental a nuestro juicio, como la que constituya la problemática familiar del joven, con alteración de las relaciones afectivas (falta de cariño materno/paterno por privaciones y pobreza; falta de tiempo/atención por trabajo de los dos; divorcios y separaciones...), educación inestable, agresiva y excesivamente estricta o por el contrario permisiva y falta de control por el escaso tiempo que se está con los hijos. Lo que conforma una relación paternofamiliar de escasa calidad y problematizante para el equilibrio personal y social del joven. No querríamos acabar, esta aproximación a la génesis de la violencia escolar, sin dejar de señalar que, la inadecuación de los currículos así como una organización escolar excesivamente rígida, constituyen otras de las razones que pueden explicar el fenómeno de las agresiones violentas en las aulas.

Abundaremos a continuación en los diversos aspectos brevemente apuntados en esta introducción; centrándonos en la delimitación conceptual de los términos de violencia y conflictividad escolar, con sus diferencias y conexiones, así como en las concomitancias de ambos respecto al fracaso escolar —estudio de casos—, para terminar apuntando unas

¹ Fernández/Quevedo (1991). Como te chives....ya verás. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 193, págs. 69-72.

² R. Ortega/J.A. Mora (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. En *Revista de Educación*, nº313, págs. 7-27. Madrid: Centro Publicaciones MEC.

³ Walter Funk (1997). Violencia escolar en Alemania. En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 53-77. Madrid: Centro Publ. MEC.

⁴ Eric Debarbieux (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 79-93. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

⁵ Cit. por Luis Matilla (1980). Consumidores de violencia. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 61, págs. 52-56.

⁶ Funk, W. (1997). La violencia escolar en Alemania. En *Revista de Educación*, nº 313, p. 66.

posibles líneas de actuación en los centros escolares y presentado unas conclusiones que no pretenden acabar ni cerrar nada, sino abrir puertas, sugerencias para la investigación-acción.

Respecto al concepto de violencia escolar

Los primeros estudios que abordaron la violencia escolar alejada de los límites del delito penal fueron anglosajones, a ellos se deben el acuñamiento del término de *bullying* para referirse a una amplia gama de hechos que van desde la simple grosería hasta la pequeña delincuencia, desde la gamberrada al vandalismo. Fernández, I y Quevedo, G. (1991:69) definen el *bullying* como: «La traducción aproximada, si forzamos un posible carácter literal, sería la de bravucón y matón, y como acción propia del *bullying* estarían los maltratos o amenazas de manera que intimida, tiraniza o aísla y por ello convierte a alguien en víctima».⁷ Con Ortega, R (2000:23) abundamos más en el concepto al decir: «Un vínculo social entre compañeros en el que un chico/a abusa con cierta regularidad de su poder físico, social o psicológico sobre otro, al que somete o maltrata, y en nombre de la injusta ley del más fuerte, obliga a su víctima a entregarle las doscientas pesetas del bocadillo, lo insulta diariamente porque tiene gafas, es tímido, flaco, no se viste a la moda, o cualquier otra sinrazón, que el abusón considere pretextar para burlarse de él/ella».⁸ Es a través de Orte, C. / March, X. M. (2000) donde vemos que el *bullying* —maltrato entre iguales— constituye un tipo de maltrato diferente del secular maltrato infantil, que las investigaciones han abordado desde la perspectiva de la relación del adulto y el menor (violencia sobre menores, explotación laboral, prostitución infantil etc, para acabar ambos autores considerando: «El fenómeno del *bullying* escolar es una expresión de otro tipo de maltrato, pero que afecta, de forma importante a las relaciones entre iguales dentro del contexto escolar; y la existencia de esta relación desigual entre iguales supone que se da dentro del contexto escolar y que tiene diversas expresiones — verbales, físicas o de otro tipo— y que producen importantes consecuencias desde la perspectiva del desarrollo psicológico, social e intelectual del niño»⁹ (Orte, C. / March, X. M., 2000, 49) Este tipo de violencia designada por el término *Bullying* es la más extendida en la vida de los centros y no es de nueva aparición en los recintos escolares, sino que ha existido siempre, y cuya manifestación es variopinta: chantajes económicos, coacciones de diversa índole, apremios a hacer actos indeseados etc. etc.. Para ello, como se ha apuntado antes, ha de existir una víctima (persona con poca autoestima, miedosa e indefensa) y un bravucón o abusón o grupo de ellos que actúa (n) de intimidador (es), dándose, como es obvio, una relación de poder entre el más fuerte y el más débil y cuyos frutos son la agresión física, verbal o psicológica. Conviene apuntar que aunque esta violencia escolar, en su modalidad de *bullying*, ha existido siempre y por lo tanto no es característica de la implosión y socialización escolar producida en el último tercio del siglo XX en los países industriales, no hay que confundirla con esa agresividad adaptativa, aquella que surge como patrón de

⁷ En *Cuaderno de Pedagogía*, nº 193. 1991. p. 69.

⁸ R. Ortega (2000). Enseñar a convivir para evitar la violencia. En *El País*, 3 de abril 2000.

⁹ Carmen Orte, Martí X. March (2000). «El *bullying* versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de socialización». En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 14. págs. 47-62.

comportamiento que se activa en circunstancias en las que el ser humano puede percibir peligro inminente para él o para los suyos, como en su día el etólogo K. Lorenz¹⁰ (1965) dejó explicitado, ya que la sobrepasa en grado y finalidad hasta el punto de que, sin sostener la máxima hobbesiana de *el hombre es un lobo para el hombre*, algunos hechos violentos que se producen nos la recuerdan a nuestro pesar. Por lo tanto, y a modo de destacar las notas más características del bullying tendríamos. a) El bullying es un maltrato entre iguales —el maltrato infantil lo es pero entre desiguales—. b) Supone una manifestación más del malestar educativo, si bien transcurre bajo el manto de la ocultación, del desconocimiento adulto y de la indiferencia del profesorado, lo que supone que transcurra desde la ausencia de significatividad y valoración por parte de los Claustros y equipos docentes, con su correlato de impunidad para los maltratadores ni de solución afectiva, emocional y social para las víctimas. c) Su problemática exige que la sociedad se conciencie de dicho fenómeno en cuanto que afecta e hipoteca el desarrollo del niño en todos sus aspectos y dimensiones como persona.

Desde una perspectiva más genérica Debarbieux, E. (1997:82), con palabras de Bauman, entienden la violencia como: *«El término violencia concierne a la conducta exteriorizada de individuos o sistemas sociales hacia individuos, sistemas sociales o propiedades. Es física, psicológica o socialmente dañosa o destructiva para el objeto de violencia (víctima) y frecuentemente, también para el causante. El uso de violencia implica quebrar la voluntad de la víctima. La violencia implica siempre conducta deliberada o consciente, aunque esto no significa que los perpetradores siempre se den plena cuenta de las consecuencias de sus actos. Cuanto mayores son, tanto más responsables por sus actos son los perpetradores. La violencia tiene un propósito para el individuo o sistema social que usa de ella, pero esto no significa que el fin justifique los medios»*.¹¹

Esta aproximación de violencia ¿se encontraría entre los límites en los que hemos extendido la significación del vocablo Bullying o por el contrario los rebasaría? A nuestro juicio, entendemos que sí, ya que en el límite de esa frontera se encuentran las llamadas conductas delictivas que se refieren en principio a las formas de violencia tipificadas como delito y sujetas a sanciones judiciales. Las cuales sin ser tan frecuentes en los recintos escolares, hechos contra las propiedades de profesores y de las escuelas e institutos (bolladuras de coches, puertas y paredes estropeadas, o robos...) entrarían perfectamente en la categoría de conductas delictivas antes aludidas. En este respecto y a modo ilustrativo recogemos las cifras del informe Fotinos: (Debarbieux, E., 1997, 82) *«En el distrito de París, sobre 273000 alumnos entre el 1 de septiembre de 1993 y el 7 de abril de 1994, se registraron 215 incidentes... En el 58% de los casos se trata de violencia física, en un 35% de agresión verbal, en un 12% de robos, en un 6% de extorsiones y, finalmente, en el 16% de los casos de daños materiales»*.¹²

A pesar de ello, y para contención de alarmistas, el mismo informe recoge la baja tasa de delincuentes escolares con respecto del número total de alumnos (0'8 alumnos por mil).

A pesar de lo anterior, y volviendo la vista a la violencia que comporta el bullying por la importancia y gravedad que a la larga generan las mofas, insultos y dicterios o las

¹⁰ K. Lorenz (1965). *El comportamiento animal y humano*, Barna: Plaza y Janés.

¹¹ Cit. por Ton Mooij (1997). Por la seguridad en la escuela, En *Revista de Educación*, nº 313, p. 31.

¹² Cit. por Eric Debarbieux (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. En *Revista de Educación*, nº 313, p. 82.

formas psicológicas y físicas, por el sentimiento —en la víctima— de ser maltratado injusta e impunemente y además de forma prolongada, al que hay que añadir la indefinición que provoca el no saber salir por los propios medios. Son estos daños de: Descenso en la autoestima, estados de ansiedad y cuadros depresivos que dificultan gravemente la integración escolar y el aprendizaje en aquel que los padece, lo que hace que nos planteemos el problema con seriedad y ganas de ir resolviéndolo, aunque para ello tengamos que enfrentarnos a la secretidad con que lo vive el alumno que lo padece por miedo o temor a no parecer —al difundirlo— aún más miedoso y débil y, al mismo tiempo, a huir de la creencia que tienen los adultos de interpretar los miedos del acosado como resistencias al trance iniciático de hacerse mayor o de la condescendencia de aquellos que creen que la causa de la violencia escolar no es otra que la de fanfarronear hasta hacer que te reconozcan (o sea, la violencia como intento de lograr atención y adhesión, como mecanismo de autoafirmación). Es en este contexto se puede explicar que en los informes tutoriales o en los expedientes disciplinarios no haya referencias algunas al maltrato entre iguales. Encontrándose a veces alusiones tales como *meterse con* o *molestar siempre al mismo compañero* o *reírse de*; las cuales aparecen intercaladas entre enumeraciones de faltas, dentro de las cuales las que inciden en la rupturas del orden de la clase o en las faltas de respeto al profesor (*entre o salir de clase sin permiso*, o contestar a los profesores en los términos de *vete a la mierda* o *eres un payaso...*) reciben respuesta sancionadora.

La conflictividad escolar

Cuando en alguna entrevista se le ha preguntado al encuestado por la violencia escolar, con cierta frecuencia el interpelado ha comenzado a responder algo así como: «... a mí me gusta más hablar de conflictividad en vez de violencia escolar...» ¿Son términos semejantes y por ello intercambiables? o por el contrario ¿poseen espacios de significación propia y diferenciados? A clarificar dichos interrogantes nos dedicaremos a continuación.

Tomás, M. y Gimeno, X. (1993:5) a través de Touzard, H. (1981) definen el conflicto «*como una situación en la cual unos actores (individuos, grupos, organizaciones, naciones) o bien persiguen objetivos o defienden valores opuestos o bien persiguen simultánea y competitivamente el mismo objetivo*». ¹³ De lo expresado por dicho autor, el conflicto aparece como tendencias o impulsos de sentido opuesto pero que se expresan como alternativas a una posible actuación en la vida de un individuo o de una institución. El conflicto deviene así como la confrontación de intereses más o menos legítimos. En esta línea Grasa, R. (1987:58) dice respecto al conflicto: «*Vamos a considerar el conflicto como un proceso natural común a todas las sociedades, con un dinámica susceptible de análisis y abierto a una regulación constructiva*». ¹⁴ Por lo tanto, en el conflicto aparece confrontación, pugna entre personas o grupos por intereses u objetivos incompatibles, pero confrontación o pugna constructiva. Cuando aparece el abuso, la prepotencia o la crueldad de unos contra otros, el conflicto deja de ser tal para devenir en *violencia*, es precisamente esta posibilidad violenta en las que puede devenir los conflictos la que explota la concepción tradicional sobre el conflicto y que Jares X. R. (1993:72) lo expresa en: «... *predomina*

¹³ Cit por M Tomás y X. Gimeno (1993). *La resolución de conflictos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, p. 5.

¹⁴ Rafael Grasa (1987). Vivir el conflicto. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 150, págs. 58-62.

*la concepción tradicional del conflicto derivada de la ideología tecnocrática-conservadora, que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar».*¹⁵ El mismo autor apuesta por una visión positiva del conflicto, esto es: a) la asunción del conflicto como algo natural e inevitable en la organización. b) presentar el conflicto como variable fundamental de contenido del desarrollo organizativo de los centros, por un lado, y, por otro, en situar el conflicto y su afrontamiento positivo como estrategia preferente para facilitar su desarrollo organizativo desde los presupuestos de autonomía, participación y democracia y c) atribuir al afrontamiento positivo de los conflictos un carácter democratizador para la vida del centro, en tanto que facilita la participación de todos los protagonistas del proceso educativo.

Es desde esta perspectiva del afrontamiento positivo de los conflictos donde nos posicionamos al respecto, ya que el mismo se convierte en fructífera metodología para la mejora de la toma de decisiones, amén de todos aquellos valores tales como deliberación social, interdependencia-cooperación, solidaridad y colegialidad que promueve.

Conflictividad versus violencia

Hemos visto como violencia y conflictividad son conceptos antitéticos que, si algunos los identifica en el hablar coloquial, la literatura especializada los diferencia por expresar realidades distintas pues, como ha sido subrayado en líneas anteriores, mientras la violencia escolar en cualesquiera de sus formas —el *bullyin* o el delito— supone siempre un atropello a la integridad física, psicológica y social del otro; por contra, la conflictividad aparece como proceso natural e inevitable a la organización, abierto a regulación constructiva y como variable fundamental en el desarrollo organizativo de los centros. Estas son las posiciones de la Teoría conductual del conflicto y de la Teoría interaccionista que, como apuntan Tomás, M. y Gimeno, X. (1993:31), «no solo acepta el conflicto, sino que lo alimenta».¹⁶ desde la perspectiva de que el conflicto actúa como revulsivo que transforma al grupo apático, estático en dinámico e innovador. El conflicto, en su afrontación positiva, no es tan solo una estrategia de desarrollo de organización en instituciones que así lo interpreten y apliquen, sino, a diferencia de la violencia, es un acicate de crecimiento y desarrollo personal tal y como lo concebía A. de Saint-Exupéry al decir: «Si difiero de ti, en lugar de perjudicarte te hago crecer». En caso contrario, o sea, el conflicto contemplado desde una afrontación negativa por una institución escolar que funcione desde una organización con acentuación autoritaria, el conflicto mismo es el problema y sus síntomas —las personas que lo encarnan— los elementos a eliminar, bajo la creencia de que eliminado el efecto se elimina también la causa que lo provocaba. Es entonces cuando el conflicto, en esa organización que lo prohíbe y lo niega se larva, se enquistaba y, a la postre, se transforma en violencia. Esta dimensión es la que se pone de manifiesto en el seno de nuestras sociedades en las que, el fracaso de sus escuelas no es sólo el síntoma de sus fracasos escolares, sino el de un fracaso de mayor dimensión y gravedad: el fracaso social. ¿Es realmente fracaso social disfrazado de fracaso escolar?. Debardieux, E. (1997:88) nos

¹⁵ Xesus R. Jares (1993). Los conflictos en la organización escolar, En *Cuadernos de pedagogía*, nº 218, págs. 71-75.

¹⁶ Tomás/Gimeno (1993). *La resolución de conflictos*. Op. Cit. p. 31.

ayuda a despejar el interrogante al decir: «*La sociología de la violencia en la escuela es una sociología de la exclusión social*»¹⁷ o «*cuantos más centros acogen a una población desfavorecida, hay más víctimas de extorsiones, diferentes formas de violencia delictivas o profesores agredidos*».¹⁸

El fenómeno no sólo se manifiesta en Francia, sino que emerge con toda su elocuencia en nuestra realidad (obsérvese por ejemplo lo acontecido en la escuela concertada de San Juan Bosco de Baracaldo, Vizcaya) y, independientemente de las resistencias activas o pasivas a la integración de los alumnos cultural y socialmente desfavorecidos en los centros concertados, la realidad escolar en todos los centros, públicos o privados en lo respecta a dicho alumnado, a juzgar por el alto índice de absentismo escolar que presentan los mismos, nos muestra que ni escuela ni institutos constituyen para ellos una esperanza de integración ni de promoción social. Desesperanza que, desgracia, supera el sector de las minorías para adentrarse a las amplias capas de la población humilde y trabajadora, sobre la que se está cebando el fracaso escolar de la Educación Secundaria.

Sabemos que ya pasaron los años del optimismo universal en la educación como determinante clave en la generación de riqueza y en la realización de la igualdad social (años 60 y parte de los 70), y que vivimos unos tiempos en los que se discute la rentabilidad social de la educación o en palabras de Cano, E. (1999:50 y 51): «*En los 80 hemos entrado en una etapa de neoliberalismo en la que se cuestiona la necesidad del protagonismo estatal en materia educativa, se discute el Estado del Bienestar y se discute el papel del Estado como motor de los procesos económicos. Además, disminuye la confianza en la educación como elemento de movilidad social y se empieza a discutir acerca de su rentabilidad*».¹⁹

Además de esta quiebra entre la tarea de educarse, que es siempre dura y costosa, y la falta de recompensa inmediata, existen otros factores de desequilibrio del clima de nuestros institutos entre los que destacaríamos: la permanencia de una organización escolar que, si bien fue un apto instrumento al servicio de una escuela selectiva, se está mostrando hartamente ineficaz ante el reto de una escuela comprensiva o para todos; la no fructificación del concepto de tutoría y orientación como parte sustancial de la función docente del profesorado (art.60.1, Logse); inadecuado sistema de incentivación económica del profesorado; profesorado con grandes déficits por cuenta de su formación inicial por un lado, y con inadecuada respuesta de formación permanente, por el otro; una insuficiente autonomía de los centros en lo que respecta a la determinación del presupuesto y la gestión del personal docente y de servicios; una dirección débil, bidependiente y poco profesionalizada... . Todo ello nos autoriza a decir con Debarbieux, E. (1997:89) que: «*La esperanza social de una integración por medio de la escuela y el empleo se reduce*»²⁰ y no sólo esto comienza a peligrar en nuestras escuelas, sino incluso el llamado por Dewey *alimento de la democracia* que no es otro que «el ejercicio de la convivencia democrática en la escuela comprensiva».²¹

¹⁷ Opus cit. pág. 88.

¹⁸ Ibidem, pág. 89.

¹⁹ Cano García, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 50-51.

²⁰ Debarbieux (1997). Op.Cit. pág. 89.

²¹ Cit. por Rosario Ortega.(2000). Enseñar a convivir para evitar la violencia. En *El País*, 3-4-2000.

Estudio de casos

En un intento de aproximarme al perfil del alumnado que protagonizan los actos de indisciplina y en algunos casos de violencia, presento un estudio de alumnos matriculados en el 2000-01 en centros escolares adscritos a mi responsabilidad profesional²² y que en el periodo de octubre a febrero del presente curso, sus centros de origen les ha abierto expediente disciplinario y que han sido resueltos con sanción de 29 días de expulsión del centro.²³ La aproximación a dicho perfil será realizada desde el análisis de las cuatro siguientes dimensiones: 1) Extracto de su historial académico. 2) Relación y/o integración en su grupo clase. 3) Características personales y familiares y 4) Resumen de su historial comportamental en los centros escolares.

El contenido de cada una de las cuatro dimensiones arriba indicadas, para los seis casos objeto de estudio²⁴ se presenta en las tablas que siguen:

DIMENSIÓN 1: EXTRACTO HISTORIAL ACADÉMICO				
CASOS	PRIMARIA			SECUNDARIA
1	1er.ciclo superado	2º ciclo no superado	3er.ciclo no superado	Repite 2ºESO en el curso actual
2	no superado	no superado	no superado	Repite 2º ESO en el curso actual
3	superado	no superado	superado	Promociona a 2º de ESO con las instru- mentales pendientes
4	no superado	no superado	curso actual	—
5	no superado	no superado	curso actual	—
6	superado	no superado	no superado	Repite 2º de ESO

Del perfil sobre el historial académico de los seis alumnos contemplados se desprende:

1. Sus expedientes académicos muestran, ya desde el primer ciclo de Primaria, unos desajustes escolares en los que se vislumbra la sombra del fracaso escolar. Fracaso que ratifican las calificaciones obtenidas en los siguientes ciclos de primaria y secundaria.

2. Consecuencia lógica de lo anterior: la escuela, como institución de socialización, rara vez endereza, modifica o suple deficiencias afectivas y culturales de origen familiar.

²² Centros de referencia de la Demarcación D, adscritos a mi responsabilidad como inspector de educación.

²³ Periodo a que puede dar lugar la corrección de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, contemplado por el R.D. 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros (BOE 2-6-1995).

²⁴ Hay que reseñar que estos seis casos son los que se han sancionado con 29 días de expulsión del centro en el periodo indicado de octubre a febrero del presente curso 2000-01, los otros expedientes habidos con sanciones o correcciones inferiores no son contemplados, por razones metodológicas.

Significándose en estos casos la plasmación de su fracaso como institución de socialización así como su ineficacia funcional en cuanto a la organización de los recursos y uso de metodologías, en tanto que las repeticiones de curso o de ciclo a la postre se convierten en *más de lo mismo* y no como un periodo escolar singular en el que el acto de enseñanza-aprendizaje se planifica en base a la singularidad individual del alumno con problemas.

DIMENSIÓN 2: RELACIÓN Y/O INTEGRACIÓN EN SU GRUPO CLASE²⁵			
CASOS	COMPORTE TAREAS CLASE	SE SIENTE RECHAZADO	POSEE AMIGOS EN EL GRUPO
1	No	Rechazado	Sí
2	Algunas	No rechazado	Si
3	No	Rechazado	No
4	No	No rechazado	No
5	No	Rechazado	No
6	No	Rechazado	No

Como puede verse en el tabla anterior, son alumnos en los que la inadaptación de los currículum les ha imposibilitado comprender las tareas escolares, lo que en el tiempo han generado una actitud de desconexión por todo lo que suena a actividad escolar. Las otras dos consideraciones —sentirse querido o tener amigos— vienen ligadas a la primera ¿quién se va a identificar o sentir atraído por aquel que nada hace bien y que sólo es el señalado por sus entuertos y fracasos?.

DIMENSIÓN 3: CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FAMILIARES²⁶						
CASOS	PERSONALES			FAMILIARES		
	Bullying	Autoestima	Relación	Dos padres	Uno sólo	Otros
1	Activo	baja	negativa	X		
2	Activo	media	negativa	X		
3	Pasivo	baja	negativa		X	
4	Activo	media	negativa		X	
5	Activo	baja	negativa			abuelos
6	Pasivo	baja	negativa			institución

²⁵ Valorada en base a la opinión de sus tutores respecto a tres consideraciones: compartir las tareas de clase, sentirse querido o rechazado y tenencia de amigos en el grupo.

²⁶ Las personales en términos de cómo responden a las conductas de bullying, grado autoestima y equilibrio personal y social. Las familiares al grado de estructuración familiar a través de los indicadores: viven con los padres, con uno sólo de ellos, abuelos o institución de protección.

En la precedente tabla podemos observar: 1) Predominio del bullying activo o, como diría Rosario Ortega, con marcado predominio de *intimidadores victimizados*, o sea, aquellos que se autodefinen como agresores que, sin embargo, tienen una autopercepción de sí mismos marcada por las experiencias como víctima de hechos similares a los que ellos desarrollan con lo demás. Con tendencia a ser violentos y agresivos, bien porque la violencia haya sido incorporada por aprendizaje vicario desde sus ambientes familiares,²⁷ bien como vía compensadora de frustraciones acumuladas. 2) Son individuos con baja valoración de sí mismos o lo que es lo mismo, niños/as con poca confianza y seguridad en sus actuaciones. 3) Sus relaciones personales e interpersonales son toscas y deficientes debido a sus desconocimientos de pautas o estrategias sociales de relación y 4) En buena parte de ellos resalta la imagen determinante de una familia desestructurada, dándose las constantes de: hijos de padres muy jóvenes; separaciones por causas del alcohol, drogas o conductas violentas, e hijos deambulando entre los hogares propios, de abuelos y de instituciones.

DIMENSIÓN 4: RESUMEN DISCIPLINARIO		
CASOS	Expulsiones recibidas	
	Primaria	Secundaria
1	Sí (2 días)	Sí (5 y 29 días)
2	No	Sí (14,15 y 29 días)
3	Sí (2 días)	Sí (5,10,15 y 29 días)
4	No	Sí (15 y 29 días)
5	No (con 4 expedientes)	— (no ha cursado en secundaria)
6	Sí (3,3,3,y 29 días)	— (Idem)

De arriba se desprende: 1) la gran mayoría de los centros ante *conductas disruptivas* de sus alumnos emplean como técnica correctora la expulsión del centro por un determinado número de días. Sólo existe un centro que no ve solución correctora en la expulsión aplicando otras técnicas de mayor incidencia correctiva y educadora. 2) El mal comportamiento como el fracaso escolar comienza a manifestarse en los primeros años de la escolaridad, de ahí que los esfuerzos de la escuela (instructivos, formativos, metodológicos y tutoriales) se deberían incrementar o potenciar en dichos primeros años.

Posibles vías de actuación

No queremos acabar este artículo con una visión pesimista y por ello, como opción personal, queremos mirar el futuro en la perspectiva que lo observa la OCDE (1991:1273), «Tras una inicial reacción negativa, incluso pesimista, hay ahora signos de un mayor

²⁷ Refuerza este aserto el hecho de que buena parte de ellos han sufrido maltrato físico o psicológico en sus hogares de origen. Frases tales como *yo le pego o padre que le pega a la madre* son leídas o escuchadas en los informes de algunos de los tutores de dichos alumnos

*optimismo y una renovación de la creencia en la contribución decisiva de la educación al bienestar económico y social».*²⁸ Completando esta visión nos atrevemos a deslindar campos operativos de actuación, que incidan en la vida de los centros hasta convertirlos en lugares tranquilos, intelectual y convivencialmente estimulantes.

Así, en relación a paliar o a erradicar toda forma de violencia en los centros, convendría que éstos delimitaran estrategias de actuación desde una doble perspectiva: mediante la creación o conformación de un grupo de trabajo (en los que estuvieran representados los profesores de todos los ciclos o cursos en los que se frecuenta la violencia escolar). Dicho grupo de profesores tendría por finalidad elaborar propuestas de intervención capaces de contrarrestar las acciones violentas. Para ello, tal vez sea previo cohesionar al grupo por medio del conocimiento de técnicas de investigación, de observación y recogida de datos (anotando todo tipo de agresiones —verbales, físicas, sexuales—), dónde se producen, por quiénes y hacia quiénes se dirigen para, posteriormente, analizar certeramente los resultados que, consecuentemente, alumbrarán las decisiones de intervención correctoras a aplicar por todo el profesorado del Centro. La otra perspectiva —de aplicación simultánea con la anterior— de carácter pronóstica, preventiva y eminentemente educativa, provendría de actuaciones del Claustro tendentes a potenciar: la acción tutorial, el tratamiento de los temas transversales, orientaciones sobre resolución de conflictos, así como fomentar e impulsar la escuela de padres.

La potenciación de la acción tutoría debe abordarse tanto, desde la adscripción de los mejores profesionales a los cursos o grupos de riesgo, cuanto de elaborar y aplicar un programa de función docente y tutorial que tome por eje la educación o formación emocional, en la línea de lo trazado por Rafael Bisquerra²⁹ (2000): prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar las emociones positivas, desarrollar la tolerancia a la frustración, la autoestima como dimensión emocional del autoconcepto, la comunicación efectiva y afectiva, la relaciones interpersonales y las habilidades socio-emocionales.

En cuanto a los temas transversales, conviene decir que el carácter transversal e interdisciplinar de los mismos exige la toma consensuada sobre el sistema de valores en los que el centro va a educar, el cual se plasmará en el proyecto educativo, con las consiguientes implicaciones en el Reglamento de Régimen Interior, con el fin de que la organización y funcionamiento de la vida escolar sea coherente con dichos valores considerados básicos para la convivencia. Todo ello, desde la perspectiva de González Lucini, F (1994): Los valores no son algo abstracto que se aprende y que se incorpora conceptualmente en la estructura del conocimiento. Los valores lo son cuando se traducen en actitudes y en comportamientos concretos».³⁰

En relación a las orientaciones sobre la resolución de conflictos, existen multitud de técnicas y estrategias para su resolución entre las cuales cabrían citar el llamado método CIGEP —ideado por Eric Trupin— que consta de cinco etapas, cuyas iniciales dan nombre al mismo (C, de calmarse; I, de identificar el problema; G, de generar soluciones; E, de evaluar los pros y contras de las diversas soluciones propuestas; y P, de planificar y llevar a la práctica). Otro método de interés es el elaborado por los terapeutas de Palo alto, California, define para la resolución de conflictos cuatro etapas: a) Definir claramente el

²⁸ OCDE (1991), *Escuela y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Madrid, Paidós/MEC, p. 1273.

²⁹ Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

³⁰ González Lucini, F.(1994): *Educación ética y transversalidad*. Cuaderno de Pedagogía, nº227. Barcelona.

problema en términos concretos. b) Examinar las soluciones ya ensayadas. c). Definir claramente el cambio o solución que se pretende obtener y d). Poner en práctica el proyecto encaminado a lograr el propósito perseguido.³¹ Además y siguiendo a Carmen Orte y Martí X. March³² conviene apuntar una serie de estrategias resolutorias de conflictos y de situaciones problemáticas entre las cuales se encuentran: los círculos de calidad, los juegos de roles y dramatizaciones y la discusión a través de escritos literarios, los cuales funcionan como eficaces instrumentos sobre todo si se aplican sobre la base de una estructura de aprendizaje cooperativo³³ y un funcionamiento democrático. Por su interés y relevancia nos vamos a ocupar de los círculos de calidad, que operan con formaciones de pequeños grupos que se reúnen regularmente para elaborar estrategias de mejora ante cualquier problemática escolar (organizativa, curricular, conflictiva o de violencia etc). Dichos *Círculos de calidad* se desarrollan a través de las siguientes cinco fases: 1) Delimitar claramente el problema, por ejemplo el problema a estudiar es: la conflictividad en el aula, el bajo rendimiento en el grupo o los casos de bullying del colegio o instituto. 2) Listar las causas que provocan el problema, para esta segunda fase se utiliza la técnica del brainstorming o tormenta o lluvia de ideas, con la que los integrantes del Círculo expresan las múltiples causas que puedan encontrarse en la génesis del conflicto o problema. 3) Seleccionar las tres causas que inciden más en el problema, es la fase de la focalización de las causas, o sea, aquí cada integrante del grupo realiza una priorización de las ideas explicativas surgidas mediante la votación democrática de las mismas. 4) Buscar soluciones para las causas más importantes, aquí las causas se eligen por consenso de las repetidas en los subgrupos formados, y siempre bajo el criterio alumbrador del llamado principio de Pareto, esto es: el 20% de las causas provocan el 80% del problema. y 5) Puesta en práctica y evaluación. Observándose que aquellas soluciones que, la puesta en práctica y la correspondiente evaluación, se muestren ineficaces o irrelevantes motivarán en el grupo los necesarios retoques modificacionales en pro de la optimización deseada.³⁴ Se trata por tanto de que cualesquiera que integren un Círculo de Calidad —alumnos o profesores— diseñen un plan y lo ejecuten siguiendo las pautas inherentes a una buena

³¹ Como puede verse y tal como nos dice Watzlawick —Cit. por Rafael Grasa (1987). Vivir el Conflicto. En *Cuadernos de Pedagogía* nº150 pág. 58.— todas estas sistematizaciones apuntan a las clásicas cuatro verdades nobles del budismo, esto es: el sufrimiento, el origen del sufrimiento, la eliminación del sufrimiento y la vía que conduce a ello.

³² Op. Cit. págs. 54 -55.

³³ Cfr Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U. En donde se explicita que: a) que el trabajo cooperativo es un enfoque de enseñanza basado en la influencia de la interacción social aplicado en la escuela norteamericana e israelí principalmente. b) Realiza el aprendizaje en grupos heterogéneos de alumnos interdependientes, con el objetivo de alcanzar una meta común, para la cual el éxito de los compañeros es tan importante como el éxito propio. c). Dentro del enfoque cooperativo existen una métodos más orientados hacia el producto final (aumentar el conocimiento final del alumno) y otros orientados hacia el propio proceso de aprender (además de cuánto aprende el alumno se interesa también en el desarrollo de la iniciativa, la curiosidad, los propios intereses y la comunicación con los compañeros) d) Requisitos para su existencia: 1. Tiene que haber una interdependencia en conseguir la meta —cada alumno tiene el logro de sus objetivos siempre y cuando los demás alcancen el suyo—. 2. ha de existir una responsabilidad individual y 3. Que los miembros del grupo utilicen habilidades interpersonales y grupales.

³⁴ En un intento de abundar en la aplicación del método de trabajo de los Círculos de Calidad concretamos cada una de sus cinco fases descritas mediante cuadros, tablas y diagramas facilitadores del proceso:

Fase 1.— El problema a estudiar es:

--

toma de decisiones: delimitación del problema, formulación de hipótesis explicativas, recogida de datos sobre las que basar la propuesta de soluciones y experimentación y evaluación de la solución adoptada.

Fase 2.— Listar las causas que provocan el problema, para ello, en un tiempo de 8-10 minutos los diversos grupos han de elaborar un listado de causas posibles.

Las causas son:

2.1.— Relación de la mismas.

2.2.— Clasificación de las causas:

Clase	Causas

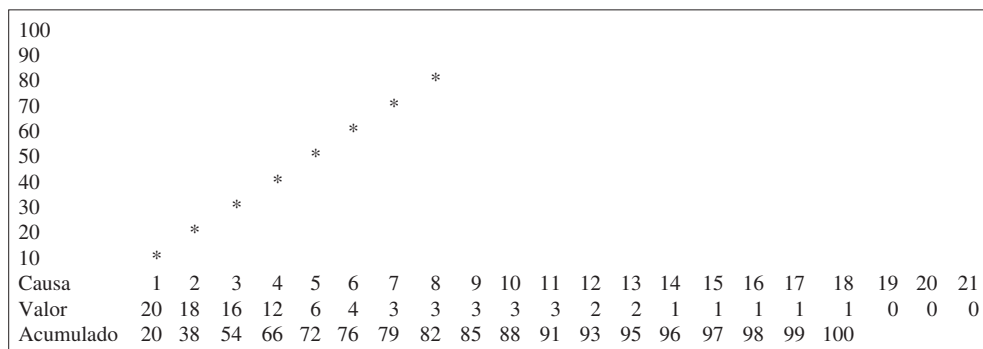
Fase 3.— Seleccionar las tres causas que incidan más en el problema. Para realizar este trabajo proponemos los siguientes instrumentos:

3.1. Repartiendo 100 puntos entre todas las causas anotadas, proporcionalmente a la importancia que supongan en relación al problema:

Número	Causas	Valoración
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
...		
	Total	100

3.2.— Distribuyendo los datos de la tabla (las distintas causas con su valor asignado) anterior en un gráfico de coordenadas *causas-valor asignado* nos surge el siguiente diagrama que refleja el principio de *Pareto*, esto es: en una gran mayoría de los problemas cotidianos el 20% de las causas provocan el 80% del problema.

Principio de Pareto



De ahí que tengamos en cuenta que: a) En la resolución de los problemas no tenemos que ir contra el problema sino contra las causas que lo originan. b) Tenemos que seleccionar las causas de mayor importancia (las que provocan el 75-80% del problema) y buscar con determinación las soluciones adecuadas.

Por último, por entender que todos los problemas de conflictividad y de violencia que se dan en la escuela tienen su génesis en la sociedad de la cual forman parte las familias corresponde, en consecuencia, actuar sobre éstas no sólo desde las relaciones puntuales que generan las relaciones tutoriales, sino a través de crear, impulsar , mantener y consolidar las escuelas de padres. A través de la cuales podríamos aclarar malentendidos, anular desconfianzas, compartir conocimientos y enlazar vínculos de cooperación tan fructuosos para todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Todo cuanto antecede, realizado en un intento de aproximarnos a la realidad escolar, en su vertiente más sinuosa y preocupante de la violencia y la conflictividad escolar, con el fin de analizarla y plantear posibles vías de actuación que, desde la perspectiva de la investigación-acción, permita a los docentes diseñar y poner en práctica actuaciones que palien o extingan la conflictividad y sobre todo la violencia como problema social significativo. Con dicho fin pasamos a enumerar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, establecer y reconocer que la violencia en la escuela existe, entre otras, porque el sistema escolar como subsistema del sistema social (la Sociedad, que lo engloba y posibilita), se impregna, posee y refleja todas las características de ésta, entre las que se encuentra la violencia. Violencia que se origina y propaga por: el cine y especialmente por una televisión apoyada por los contravalores de la competitividad y de la ganancia; emergencia de los credos de la competencia ciega, del individualismo y de la desestructuración colectiva (especial la referida a la desestructuración familiar); y la pérdida del sentimiento personal respecto a las oportunidades para un posterior desarrollo de la vida.

En segundo lugar, observar que sólo llama la atención de los mass media y de otros sectores sociales la violencia tosca y primigenia de las reyertas escolares o la agresión de éstos hacia algunos de sus profesores, en cambio, la violencia callada y secreta que supone el bullying o el maltrato entre iguales, transcurre por la vida de los centros con la indiferencia de todos excepto de los que la sufren. Se trata de que los equipos decentes y de dirección de los centros se acerquen al conocimiento de este problema —requiriendo de la Administración formación suficiente y cualificada—, tomen conciencia del mismo y arbitren medidas que impidan la victimización de los diferentes sujetos inmersos en las consecuencias de dicho problema.

Fase 4.— Soluciones: Se trata de establecer propuesta de soluciones (huyendo de expresiones que incluyan actitud de pesimismo):

Causas	Soluciones

Fase 5.— Puesta en práctica y evaluación. Debiendo advertirse que aquellas soluciones que la práctica y su evaluación conviertan en ineficaces, obligarán a realizar los retoques necesarios en el contexto, siempre, del trabajo consensuado.

En tercer lugar, conviene dejar claro asentada las diferencias conceptuales entre violencia y conflicto, pues mientras que el primero supone siembre un atropello a la integridad física, psicológica y social del otro; el conflicto aparece como una confrontación legítima de intereses, viéndose como proceso natural de crecimiento individual en la línea apuntada por A. de Saint-Exupery: *si difiero de ti en lugar de perjudicarte te haga crecer* y como variable fundamental en el desarrollo de las organizaciones, instituciones y centros.

En cuarto lugar, a pesar de la nítida diferencia entre violencia y conflicto, hemos podido ver a lo largo de este artículo que es susceptible de poner en relación ambas realidades con solo variar la orientación de sus componentes pues, entendiendo el conflicto como lo entiende la ideología conservadora y autoritaria en sentido de afrontación negativa y perjudicial para la institución, resulta probable que los mismos al negarse su existencia se larven, se enquisten y, a la postre, se transformen en violencia. En evitación de esa indeseable conversión proponemos una organización escolar participativa y democrática, junto a una metodología didáctica basada en el aprendizaje cooperativo. Asimismo, conviene no confundir la indisciplina escolar o el comportamiento disruptivo —fenómeno perturbador de la buena marcha de los centros— con los verdaderos problemas de violencia cual constituyen los procesos de intimidación-victimización que encarna el bullying. Corresponde, por lo tanto, que desde el profesorado se reclame, información y formación cualificada para que, desde la indiferencia que produce el desconocimiento, se pase a desarrollar programas de intervención en los centros escolares que eviten en lo posible el maltrato entre iguales.

En quinto lugar, indicar que, el fracaso escolar, aparte de engrosar un estadístico respecto al número de no titulados en Educación Básica Obligatoria, es también un indicador de disfunción y fracaso de la institución escolar. Disfunción que se pone de manifiesto ya en los primeros años de la escolaridad y que la escuela no resuelve adecuadamente en su momento de aparición bien porque los medios o recursos que aplica son insuficientes o bien porque se continúan aplicando incorrectamente (así la repetición del primer ciclo de primaria puede que, a la postre, esté significando *más de lo mismo*). También significar, como hemos tenido ocasión de comprobar, que el perfil del alumno con fracaso en las áreas instrumentales del currículum se desarrolla parejo al del alumno indisciplinado o con comportamiento disruptivo que además poseen características de alumnos intimidadores victimizados o víctimas agresivas.³⁵ De aquí la relevancia de considerar el fracaso escolar como principal obstáculo e impedimento de que las escuelas sean verdaderos espacios para el desarrollo humano y la convivencia.

³⁵ Tal y como recogen el estudio de Ortega E. y Mora-Merchán A.: Agresividad y Violencia. El problema de la victimización entre escolares. Trabajo. cit. p. 18, al referirse a una tercera categoría de escolares que «se autodefinen como agresores que, sin embargo, tienen una autopercepción de sí mismos marcada por las experiencias como víctima de hechos similares a los que ellos desarrollan con lo demás».

Bibliografía

- BISQUERRA, R (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- CANO GARCÍA, E. (1999): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- DEBARBIEUX, E. (1997): «La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones». En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 79-93.
- FERNANDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991): «Como te chives....ya verás». En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 193, págs. 69-72.
- FUNK, W. (1997): «Violencia escolar en Alemania». En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 53-77. Madrid: Centro Publ. MEC.
- GRASA, R. (1987): «Vivir el conflicto». En *Cuadernos de pedagogía*, nº 150, págs. 58-62.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1994): «Educación ética y transversalidad». En *Cuaderno de Pedagogía*, nº 227.
- JARES, R. X. (1993): «Los conflictos en la organización escolar». En *Cuadernos de pedagogía*, nº 218, págs. 71-75.
- LORENZ, K. (1965): *El comportamiento animal y humano*, Barcelona: Plaza y Janés.
- MATILLA, L. (1980): «Consumidores de violencia». En *Cuadernos de pedagogía*, nº 61, págs. 52-56.
- MOOIJ, T. (1997): «Por la seguridad en la escuela». En *Revista de Educación*, nº 313, p. 31.
- OCDE (1991): *Escuela y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Madrid: Paidós/MEC, p. 1273.
- ORTE, C. y MARCH, M. X. (2000): «El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de socialización». En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. nº 14, págs. 47-62.
- ORTEGA, R. (2000): «Enseñar a convivir para evitar la violencia». En *El País*, 3 de abril 2000.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1997): «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares». En *Revista de Educación*, nº 313, págs. 7-27. Madrid: Centro Publicaciones MEC.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- TOMÁS, B. y GIMENO (1993): *La resolución de conflictos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, p. 5.

**Com cal enfocar
la disciplina des
de la perspectiva
de l'educació per
a la pau**

Sebastià Barceló
Castillo
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
165-176

Com cal enfocar la disciplina des de la perspectiva de l'educació per a la pau

How to approach discipline from the perspective of peace education

Sebastià Barceló Castillo

Universitat de les Illes Balears

Resum

La disciplina en el context escolar és el conjunt de principis, estratègies i mesures ordenades a obtenir un ordre en la convivència de les persones que formen la institució. Un ordre que permeti i faciliti la tasca quotidiana i la consecució dels fins educatius. Però aquests principis, estratègies i mesures, normalment explícits en cada centre escolar al Reglament de Règim Intern (RRI), tenen unes conseqüències que freqüentment no reben l'atenció que mereixen. Conseqüències que poden contribuir als objectius educatius generals o interferir-hi. Cal prendre consciència del valor i conseqüències del sistema de disciplina adoptat per poder millorar-lo. La introducció de l'EDUPAU en la institució escolar implica la revisió de tots els aspectes del seu funcionament. N'és un aspecte clau el de la disciplina.

Summary

School discipline is a combination of the principles, strategies and measures established in such a way as to ensure a certain order in the coexistence of those people who together form the institution. And it is this order that facilitates every-day work and the achievement of educational goals. However, these principles, strategies and measures, which are normally explicitly referred to in each school's internal regulations, have repercussions which often do not receive the attention that they deserve; repercussions that may either contribute towards or interfere with the school's general educational goals. We must become more aware of the value and consequences of the disciplinary system used if we wish to improve it. The introduction Peace Education in schools involves a review of the entire system under which schools operate. One key aspect of this system is discipline.

Evolució del concepte de disciplina escolar

La disciplina s'inclou dins el camp més ample de la convivència. S'educa en i per a la convivència. Mitjançant la convivència es transmeten i es practiquen els valors, els hàbits, el respecte mutu i la tolerància, que constitueixen alguns dels fins bàsics de l'educació (Ramo i Cruz 1997, 12).

En una revisió teòrica del terme *disciplina* es troben diferents accepcions, ja que definir-lo implica una presa de posició i una priorització de determinades finalitats. La

consideració de la disciplina com a mitjà o com un fi en si mateixa; subordinar-la a la consecució dels objectius acadèmics o als objectius formatius i socialitzadors. Els canvis socials, especialment els de la relació política, de les relacions entre pares fills i del paper del professor, han influït en l'evolució del concepte de disciplina (Rodríguez i Ballester 2001).

El *concepte tradicional* de disciplina està molt lligat al principi d'autoritat i al concepte de poder. Segons Foucault (citat per Casamayor 1998, 6): «La disciplina és un tipus de poder, una modalitat per exercir-lo, que implica tot un conjunt d'instruments, de tècniques, de procediments, de nivells d'aplicació, de metes...».

En l'època postmoderna el concepte tradicional ha estat substituït per un *concepte funcional*, lligat a la productivitat en termes de consecució dels objectius acadèmics; o per un concepte *democràtic*, lligat a la prioritat de la formació de ciutadans responsables mitjançant la participació i l'exercici dels drets i deures.

En l'accepció més general, s'entén la disciplina com el conjunt de principis, normes, estratègies, procediments i mesures orientats a obtenir un ordre en la convivència de les persones que formen la institució que permeti i faciliti la consecució dels fins educatius. Segons Brodinski (1980, citat per Castro i Dos Santos 2001, 164), les funcions bàsiques dels sistemes de disciplina són:

1. Informar de la filosofia de la disciplina que segueix el centre.
2. Indicar les responsabilitats a l'hora d'exigir el compliment de les normes.
3. Especificar les transgressions i fixar-ne la gravetat.

En considerar el reglament escolar, Antúnez (1998, 34) ens recorda que:

— Al marge de les *normes oficials*, existeixen les *normes no explícites* que formen part de la *cultura del centre*.

— La *regulació de la convivència als centres escolars depèn tant o més dels factors culturals implícits o ocults (currículum ocult) que de les normes i els procediments recollits explícitament al reglament*.

— I, com a conseqüència, la millora de la convivència depèn del desenvolupament d'una política cultural que fomenti els valors de justícia, participació, respecte i consens més que de l'addició de normes formals que augmentin el volum del reglament.

Per regular la convivència convé *establir quins seran els procediments d'actuació*, els processos que se seguiran quan sigui necessari, més que les decisions que es prendran. És a dir que quan ocorre un incident, s'han de tenir prevists els passos a fer, qui intervindrà en primera instància, qui, en cas necessari, després, més que no les solucions concretes a l'incident. I, entre els procediments establerts, convé *tenir sistemes de negociació i de mediació en els conflictes* (Casamayor 1998, 24).

Això implica evitar els reglaments que es presenten com a casuística detallada de faltes i de les corresponents sancions. Els reglaments haurien de ser instruments per desenvolupar l'autonomia i no eines per facilitar el control extern i la uniformitat.

La convivència es regula i millora més que amb un reglament molt elaborat, mitjançant les pràctiques compromeses de tots els professors en el treball quotidià i el seu exemple personal guiat pels principis del respecte i la justícia (ANTÚNEZ 1998, 34).

Perquè sigui funcional, la disciplina s'ha d'adequar als canvis que s'han produït en l'alumnat (Morollón 2001, 44): actualment l'alumnat té molta més informació i és més conscient dels seus drets. Això no obstant, no està tan informat ni és tan conscient dels seus deures. La creixent diversitat de l'alumnat, accelerada pel fenomen de la immigració, crea un nou escenari de convivència i noves situacions conflictives.

Com exposen Ramo i Cruz (1997, 16), «per un complex conjunt de causes, *en l'actualitat la convivència i la disciplina als centres escolars ha esdevingut un problema de cada vegada més urgent, més important i més difícil de solucionar*».

Disciplina coercitiva i disciplina proactiva

Bodine i Crawford (1998, 10-25) distingeixen dues actituds bàsiques que mostren els docents davant la disciplina: l'actitud *reactiva* i l'actitud *proactiva*:

— L'actitud *reactiva* es basa en la suposició que els alumnes coneixen les normes i en comprenen el sentit. Si no les respecten, si les infringeixen, els adults han de denunciar-ne les infraccions i sancionar els infractors.

— L'actitud *proactiva* es basa en l'acceptació del fet que molts alumnes necessiten aprendre a conviure i comprendre el sentit de les normes. La *proactivitat és l'orientació de l'activitat cap al futur desitjat*, actuar per la consecució dels objectius, no limitar-se a reaccionar davant les contrarietats. En el cas de la disciplina, significa actuar perquè es produeixin les actituds i conductes desitjades i, d'aquesta manera, que es redueixi la probabilitat de les conductes no desitjades. Un requisit de la disciplina proactiva és *fer explícites les conductes desitjades i els criteris pels quals aquestes conductes tenen sentit* (Bodine i Crawford 1998, 27), a fi que siguin valorades i volgudes pels alumnes. No és racional actuar amb la presumpció que els alumnes ho han de saber perquè ja tenen edat de saber-ho. La disciplina proactiva implica que les conductes esperades i els arguments que les fonamenten siguin adequades a l'edat, a la maduració dels alumnes i a les seves circumstàncies personals. Els incidents i els problemes que sorgeixen es prenen com a oportunitats per educar èticament.¹

Com assenyalen Bodine i Crawford (1998, 25), és notori que la majoria dels sistemes de disciplina de les escoles són coercitius, és a dir, basen la disciplina, no en la promoció de l'autodisciplina, sinó en el càstig. Aquests sistemes coercitius estan orientats a aconseguir el compliment del reglament, a l'adaptació de les conductes personals a unes pautes externes, més que no a ensenyar conductes responsables i que responguin a les necessitats i aspiracions internes. Semblen programes d'entrenament en l'obediència, enlloc de programes educatius orientats cap a l'autonomia.

La disciplina imposada i sancionadora (Castro i Dos Santos 2001, 105) és en si una manifestació de violència, de domini del fort sobre el feble. «Si els conflictes que es generen a l'aula són tractats amb violència verbal i càstigs, és molt probable que el missatge que transmetem sigui ben contrari al que pretenem: que els conflictes i actes violents es resolten amb més violència» (Alzina 2001, 41).

A més, l'eficàcia de la disciplina coercitiva és dubtosa (Bodine i Crawford 1998, 30): la realitat de les aules mostra que en molts joves, que s'han acostumat a la violència,

¹ Educar èticament suposa per part de l'educador: a) Mostrar acceptació a la persona, encara que hagi comès un error o produït un mal. b) Interessar-se per les circumstàncies i les motivacions que l'hagin dut a l'actitud o al comportament erroni o perjudicial. c) Mostrar a l'alumne les conseqüències reals o possibles de la conducta errònia o perjudicial. d) Donar peu perquè l'autor es posi en el lloc de la persona o persones perjudicades. e) Donar temps perquè pugui reflexionar i cercar per si mateix una solució. f) Orientar, ajudar a trobar alternatives que satisfacin les necessitats de l'individu de forma acceptable per a la comunitat escolar. g) Facilitar que l'educand es responsabilitzi de la seva realització.

els càstigs no funcionen. A vegades els provoquen deliberadament i se'n burlen o en presumeixen davant els companys. Alguns acumulen més i més càstigs als seus expedients. Senyal evident de la seva inoperància.

Kohn a *The Risks of Rewards* (1994, citat per Bodine i Crawford 1998, 31), exposa els principals *efectes secundaris indesitjats de l'aplicació de càstigs*:

- a) Deteriora la relació entre l'alumne i l'adult.
- b) Provoca sentiments d'ira, desafiament i revenja.
- c) Ensenya el poder de la coerció.

Tampoc els premis² no serveixen per formar conductes autònomes i responsables. Són un mitjà de manipulació de la conducta del premiat. Castro i Dos Santos (2001, 131), basant-se en Kohn (1993), recorden que les recompenses produeixen en els subjectes desinterès per allò que se suposa que han de fer, concentrant l'interès en la mateixa obtenció de la recompensa.

Tant càstigs com premis fan que els educands es concentrin en les qüestions que *impliquen dependència externa* (Kohn 1994, citat per Bodine i Crawford 1998, 31): què

SISTEMA BASAT EN NOMBROSES NORMES I EN CÀSTIGS	SISTEMA BASAT EN EL SENTIT
<p>Expressa el poder d'una autoritat capaç d'infringir sofriment al receptor.</p> <p>Es basa en la sanció. Freqüentment s'aplica inconsistentment.</p> <p>És imposada.</p> <p>L'autoritat procedeix de les persones amb càrrecs.</p> <p>Intenta ser senzilla, ràpida i expeditiva.</p> <p>Es preocupa d'allò que ha passat (la infracció).</p> <p>És arbitrària, depèn de la persona que l'administra i del receptor.</p> <p>La relació entre l'administrador i el receptor es caracteritza pel fet d'enfadar-se.</p> <p>Tanca opcions.</p> <p>La finalitat és controlar o suprimir la conducta de l'alumne.</p> <p>Rarament produeix canvis positius en el comportament; en tot cas, el compliment.</p>	<p>Expressa un ordre social que s'accepta perquè resulta funcional</p> <p>Es basa en les conseqüències.</p> <p>És basa en la consciència; és interna.</p> <p>Desenvolupa la capacitat d'autoavaluació i d'autocontrol.</p> <p>És necessàriament lenta i considerada.</p> <p>Es preocupa del present, del que passa i de prevenir de cara al futur.</p> <p>És consistent. Accepta que l'individu està fent el millor que sap.</p> <p>La relació és amable i recolzant. En si mateixa és un model de bona conducta.</p> <p>Obri opcions a l'individu.</p> <p>La finalitat és que l'alumne reconegui, controli, orienti i, si és necessari, canviï la seva conducta.</p> <p>Normalment produeix el canvi cap a una conducta més satisfactòria i acceptable.</p>

² El sistema de premis més usual als centres escolars són les notes (Bodine i Crawford, 1998, 24; Castro i Dos Santos, 2001, 129).

volen que faci / no faci?, què em passarà si ho faig / no ho faig? No ajuden a plantejar-se les qüestions orientades a l'autonomia: quina mena de persona vull arribar a ser?, què he de fer per arribar a ser-ho?

Bodine i Crawford (1998, 27) presenten en unes taules la comparació entre el sistema de disciplina basat en nombroses normes i càstigs i el sistema basat en el sentit, la disciplina educativa.

Si els educadors volen que els alumnes no siguin coercitius amb els seus companys, han de ser coherents i proporcionar-los models no coercitius. Una alternativa a la coerció i a la submissió és l'*assertivitat* (Bodine i Crawford 1998, 31; Castanyer 1998). Es tracta d'una actitud i d'una habilitat de vida. Com a actitud, combina l'autoestima i l'autoafirmació amb la consideració i el respecte a l'altre. Com a habilitat, ser assertiu és aprofitar les oportunitats que ens ofereix la vida sense perjudicar els altres. També és saber com resistir les pressions i les intimidacions i com actuar per denunciar-les i neutralitzar-les. Està basada en la defensa dels propis drets, tot respectant els dels altres. L'assertivitat és un dels fonaments per a l'educació en resolució de conflictes i resulta molt útil, no tan sols per afrontar la violència, sinó també per aconseguir una bona qualitat de vida.

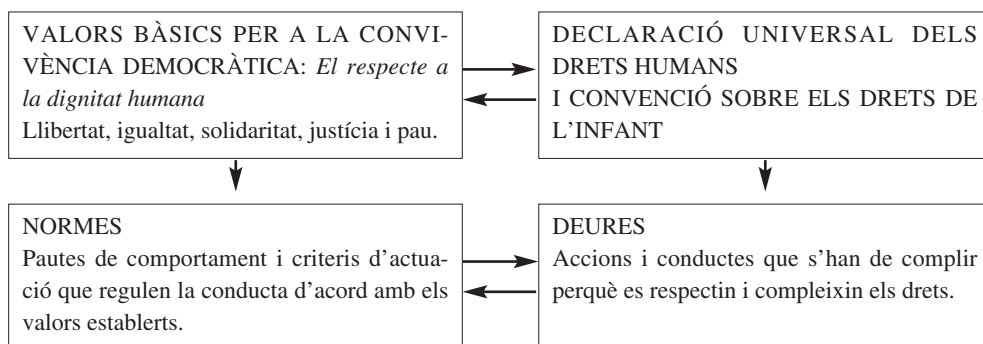
Disciplina fonamentada en drets i responsabilitats

D'acord amb la proposta de l'EDUPAU de Jares (1999) i amb la de Bodine i Crawford (1998, 27-29), *els fonaments d'una disciplina que contribueixi a l'educació per a la pau són: el reconeixement de la dignitat de les persones, el foment de l'autoestima i el respecte dels drets humans*. Casamayor (1998, 6) també assenyala *el foment de la comunicació i la participació*.

Cal mencionar especialment la participació de l'alumnat en l'elaboració de les normes: el grau d'implicació de l'alumne, el seguiment de les normes, assumir-les i respectar-les millora molt quan l'alumnat, conscient de la seva necessitat i de la seva participació en l'elaboració, les sent com a pròpies (Notó 1998, 64).

Lucini, en la seva proposta del programa *Aprender a vivir* per als centres de Madrid (2001), fonamenta els drets en els valors bàsics per a la convivència democràtica. Dels drets es deriven els deures i, d'aquests, les normes. Ho exposa en un pòster del qual extraïem l'esquema següent:

FONAMENTACIÓ DE LES NORMES EN VALORS I DRETS SEGONS LUCINI



Com diuen Ramo i Cruz (1997, 13): «Aquests drets i deures vénen a constituir un marc de referència mínim que no s'ha de traspassar.» Dins aquest marc s'han d'inscriure els aspectes creatius i positius de la convivència.

Una manera educativa d'expressar els fonaments de la disciplina és en termes de *Drets i Responsabilitats*, relacionats segons el principi bàsic de la convivència, la *reciprocitat*. Bodine i Crawford (1998, 28-29) exposen el model en forma de dues taules.

DRETS I RESPONSABILITATS SEGONS BODINE I CRAWFORD	
ELS MEUS DRETS	LES MEVES RESPONSABILITATS
Tenc dret a ser feliç, a ser tractat amb amabilitat. Això vol dir que ningú m'insultarà ni atakarà ni ofendrà els meus sentiments.	Tenc la responsabilitat de tractar els altres amb amabilitat. Això vol dir que no insultaré ni atakaré ni ofendré els sentiments dels altres.
Tenc el dret de ser jo mateix. Això implica que ningú no em discriminarà perquè sigui: — blanc o negre — alt o baix — ...	Tenc la responsabilitat de tractar els altres com a individus. Això implica que no em mofaré de ningú ni el discriminaré perquè sigui...
Tenc dret a sentir-me segur al centre escolar. Això implica que ningú no em: — copejarà — amenaçarà — ...	Tenc la responsabilitat de contribuir a que el centre escolar sigui un lloc segur. Això implica que no: — copejaré ningú — ...
...	...

En aquesta concepció recíproca, *els drets i les responsabilitats s'apliquen a tots els membres de la comunitat escolar*. Implica, per tant, *unes relacions més igualitàries, més democràtiques* entre els membres de la comunitat educativa.

Véronique Truchot (citada a Hénaire, 2000) va escriure:

«S'ha de reconèixer que la relació professor-alumne, per la seva pròpia natura, imposa una desigualtat d'estatus; però *l'alumne sempre roman igual al professor en termes de drets fonamentals*. Si les conductes directives van associades amb les institucions, no hem de perdre de vista que les escoles han de formar éssers lliures, responsables i compromesos amb la justícia. Per tant, s'espera que l'escola sigui un lloc de llibertat i, per la mateixa raó, de responsabilitat».

La disciplina educativa prepara per a l'autonomia i aquesta requereix espais de llibertat i relacions d'igualtat, per poder manifestar-se i desenvolupar-se.

Les actituds dels professors que fomenten la disciplina positiva

El determinant primari de la disciplina eficaç és la relació saludable (mútuament beneficiosa) dels alumnes amb el centre escolar (Castro i Dos Santos 2001, 164). I aquesta relació, com la mateixa disciplina, està en gran part determinada per l'actitud que adopti el professor. Aquests autors defineixen un conjunt de les actituds dels educadors que fomenten la disciplina positiva:

A. *D'indagació, comprensió i acceptació* de les raons que els alumnes tenen per comportar-se com ho fan.

B. *Positiva i orientadora*. Actituds que es manifesten:

— Confiant en els recursos personals de l'alumne i en la seva capacitat per obtenir bons resultats.

— Orientant l'actuació cap a les solucions.

— Prenent els incidents i els errors com a oportunitats per aprendre.

— Donant atenció, individualment, a determinats alumnes que en necessiten i que en demanen provocant incidents.

— Implicant-se en la resolució dels problemes que presentin, compartint els problemes.

— Oferint la pròpia experiència de l'educador en situacions semblants com a referència per a l'alumne.

— Mostrant que en tota situació problemàtica es poden cercar diverses alternatives.

— Animant que l'alumne generi alternatives i que elegeixi.

C. *Respectuosa* de la seva llibertat i dignitat i dels seus drets, mostrant-li els límits del seu comportament en els drets dels altres.

D. *D'ajuda en la superació de la limitació de les percepcions de l'alumne*, a fi que l'alumne pugui superar l'egocentrisme i posar-se en el lloc dels altres.

E. *Paciència*, capacitat d'esperar, acceptant i aprofitant el factor temps.

F. *Pedagògica*, aprofitant les experiències, les necessitats i els interessos dels alumnes com a punt de partida i elements motivadors dels aprenentatges i promovent-hi la recerca personal i el descobriment.

G. *De claredat* en l'expressió, atenent al que vol dir i com ho diu, i *fermesa*, que no equival a duresa o rigidesa, sinó a compromís amb principis que convé explicitar i argumentar. Quan hagi de dir no a l'alumne, procurarà oferir-li alternatives.

H. *Acollidora*, permetent i fomentant que els alumnes expressin les seves emocions.

I. *Conciliadora*, fomentant el tractament dels conflictes de manera constructiva i respectuosa.

També Castro i Dos Santos (2001, 196) demanen que els educadors es plantegin dues preguntes clau sobre com estan aplicant la disciplina:

* La disciplina que estic aplicant, és defensiva o està orientada a promoure l'autoestima?

* El sistema de disciplina usat, ajudarà a desenvolupar l'autocontrol?

Rué (1997, citat per Notó, 1998, 65) destaca set línies d'actuació que promouen l'autonomia moral i l'autorespecte de l'alumnat:

1. Afavorir la identificació dels alumnes amb el centre, mitjançant l'assumpció de responsabilitats i la participació.

2. Elaborar un sistema de normes explícit, no tan sols sobre les conductes, sinó també sobre la regulació dels espais, del temps i les interaccions.

3. Introduir periòdicament la reflexió sobre el funcionament del grup, sobre els conflictes i els problemes de l'aula.

4. Modificar els aspectes físics, psicològics i socials de l'aula. Per exemple, la disposició del mobiliari, l'aspecte estètic, la temporalització de les activitats...

5. Generar marcs institucionals d'interacció, mitjançant la creació de grups que assumeixin responsabilitats dins la dinàmica de l'aula o del centre, l'organització d'activitats voluntàries...

6. Explicar els referents de la negociació dins l'aula i, en cas de conflicte, revisar, adaptar o modificar els patrons d'interacció.

7. A l'hora d'afrontar un incident, abans de jutjar o prendre decisions sobre la situació o la conducta que s'hauria de corregir, tenir en compte el context (el moment del curs, la dinàmica del grup) i les circumstàncies individuals dels protagonistes i intervenir emprant preferiblement els recursos humans abans que les mesures institucionals: parts, sancions).

Rodríguez i Ballester (2001) defineixen la indisciplina com les conductes que suposen entrebancs al procés d'ensenyament i aprenentatge i erosionen el clima de convivència al centre educatiu. Per solucionar els problemes d'indisciplina, proposen l'actuació en tres línies complementàries:

a) *L'atenció preventiva*: basant-se en l'afirmació de Gotzens (1997) en el sentit que la disciplina, a més de resoldre els problemes concrets que sorgeixen en cada moment, ha de prevenir l'aparició dels problemes en el futur, proposen analitzar els incidents i els seus protagonistes, detectar les necessitats que l'alumne intenta satisfer mitjançant la conducta que provoca l'incident i oferir-li una alternativa positiva per satisfer-la. La motivació de l'alumnat és un dels factors preventius generals. Els alumnes motivats per l'activitat escolar no solen crear problemes d'indisciplina.

b) *L'actuació consensuada i cooperativa* de l'equip educatiu i de la comunitat educativa. Aquesta actuació requereix el reconeixement de la importància de la feina en equip, el temps i estructura de coordinació i la construcció d'una dinàmica de grup satisfactòria i útil. El tutor hauria de ser la peça clau en el lideratge de la dinàmica de l'equip educatiu del grup tutorat.

c) *La resposta creativa*. Aquesta resposta implica, en primer lloc, no deixar-se aclaparar per l'incident i no reaccionar impulsivament. I, en segon lloc, deixar marge per respondre amb flexibilitat i creativitat. Les respostes creatives s'han de fonamentar en la reflexió sobre el que passa a l'aula i sobre la mateixa pràctica docent amb la finalitat d'adaptar-la. Les alternatives a les pràctiques actuals sorgiran, a més de la reflexió del docent, de la informació mitjançant lectures especialitzades, la comunicació d'experiències entre els col·legues i el debat sobre els problemes i les solucions.

Finalment, els autors ens recorden que aconseguir els canvis en les conductes i en les actituds dels alumnes requereix, de vegades, bastant de temps.

El canvi de model de disciplina

El plantejament del canvi de la institució escolar que fomenti la disciplina educativa, en el sentit de prioritzar la cooperació, de renunciar a la coerció i d'establir unes

relacions més igualitàries entre professors i alumnes, provoca incertesa i tensions en els membres de la comunitat escolar (Bodine i Crawford 1998, 29-31). Sentiments que s'expressen en qüestions com les següents:

- * Sense competició, com estimularem els alumnes a esforçar-se per aprendre?
- * Sense càstigs, com podrem controlar-ne la conducta?
- * Sense mantenir la distància i la relació d'autoritat, com aconseguirem que ens respectin?

Resoldre aquestes qüestions implica un debat intern, una formació i una visió compartida del professorat del centre. Una visió que incorpori el pensament sistèmic, perquè el canvi, per ser efectiu, ha de ser sistèmic (Bodine i Crawford 1998, 33), afectar tots els components de l'organització del centre.

Pel que fa a l'estratègia per introduir els canvis, no es tracta de canviar tot el sistema de cop, sinó d'anar adoptant petits canvis, mantenint clara la meta cap on es vol avançar. Per on cal començar? Per aquell element sobre el qual sigui més urgent intervenir o sobre el qual resulti més fàcil fer-ho. Una vegada iniciat un canvi, és molt probable que altres canvis esdevinguin necessaris com a conseqüència de l'anterior.

Segons De Jong (1994, citat per Bodine i Crawford 1998, 32), els mateixos professors han de canviar: han d'aprendre els principis de l'educació en resolució de conflictes i les habilitats per manejar i resoldre el conflicte. Més difícil encara, *han d'adoptar un nou estil de conduir la classe, un model que implica compartir el poder amb els alumnes a fi que aquests puguin aprendre a tractar les seves disputes i resoldre-les de manera pacífica i constructiva.*

Els beneficis del canvi afecten no sols la millora de la convivència, en termes de reducció de la violència, i l'autonomia dels alumnes, sinó també la formació del professorat i la gestió del centre (Bodine i Crawford 1998, 32). Ja que aquest canvi implica crear, mitjançant el treball en equip, una visió global compartida del centre, de la tasca col·lectiva i de la individual. També, al començament, es necessita el suport i l'assessorament extern, tant per al professorat com per als alumnes.

Els problemes continuaran existint, però els professors els podran abordar de manera que generin el mínim de tensions, preservant la salut mental i facilitant el bon clima al centre. És un repte per al qual la majoria dels professors no estam prou conscienciats ni preparats. Però que hem d'afrontar amb decisió, si volem ser coherents amb els fins de l'educació, capaços de respondre als desafiaments de tendències actuals i, sobretot, d'atendre les necessitats dels nostres alumnes.

Conclusions

1. La convivència a l'aula i al centre són aspectes clau en l'educació per a la pau als centres escolars.

2. Actualment, en la nostra societat la concepció de la disciplina evoluciona des d'un model basat en l'autoritat a un model basat en la funcionalitat i en la participació.

3. S'ha de tenir en compte que, al marge de les *normes oficials*, existeixen les *normes no explícites* (currículum ocult) i, per tant, cal actuar deliberadament sobre la *cultura del centre*. Per altra part, és imprescindible que l'alumnat participi en l'elaboració de les normes de convivència i en els procediments d'actuació. Entre els procediments, s'han de preveure sistemes de negociació i de mediació en els conflictes.

4. Els educadors han d'adoptar l'actitud *proactiva* d'ensenyar a conviure i comprendre el sentit de les normes, orientant les seves intervencions cap al futur desitjat, que es produeixin les actituds i conductes desitjades i l'autonomia dels alumnes. Tant els càstigs com els premis són inadequats, perquè fomenten la dependència externa.

5. La disciplina s'ha de fonamentar en el reconeixement de la dignitat de les persones, el respecte dels drets humans, el foment de l'autoestima i la participació. Convé mostrar les normes en forma de sistema coherent de drets i responsabilitats.

6. Les actituds dels professors cap als alumnes són un element cabdal. En els casos d'alumnes que presenten situacions o actituds molt problemàtiques, s'ha de comptar amb recursos d'ajuda específica.

7. El canvi de la institució escolar per fomentar la disciplina educativa ha de ser sistèmic i compartit per tota la comunitat educativa. Planteja inseguretats i interrogants. Per això necessita una formació en equip del professorat i el recolzament i l'assessorament extern.

Bibliografia

- ALZINA, P. (2001). «Els ensenyaments de la història... Algunes reflexions sobre la secundària obligatòria», *L'Arc*, núm. 13, juny 2001. Palma: Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, pàg. 38-43.
- ANTÚNEZ, S. (1998). «La regulación de la convivencia como problema institucional», a CASAMAYOR, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, pàg. 29-37.
- BODINE, R. J. i CRAWFORD, D. K. (1988). *The handbook o Conflict Resolution Education. A guide to building quality programs in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CASAMAYOR, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CASTANYER, O. (1998). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brower.
- CASTRO, J. A. i DOS SANTOS J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva*. Salamanca: Amarú.
- HÉNAIRE, J. (2000). *The Right to Education: Setting the Context*. Ginebra: CIFEDHOP Publications.
- LUCINI, F. G. (1993). *Temas Transversales y Educación en valores*. Madrid: Anaya.
- MOROLLÓN, M. (2001). «Una panorámica sobre la convivencia en los centros», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 304, juliol-agost 2001, pàg. 42-47.
- NOTÓ, C. (1998). «Normas de convivencia en el aula y en el centro», a CASAMAYOR, G. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, pàg. 59-70.
- RAMO, Z. i CRUZ, J. (1997). *La convivencia y la disciplina*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ, R. I. i BALLESTER, A. (2001). «Nuevos enfoques para la disciplina», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 305, setembre 2001, pàg. 31-35.

**Transmissió de
valors socials a
través de l'esport**

Pere Palou Sampol,
Pere Antoni Borràs
Rotger i Francesc
Xavier Ponseti
Verdaguer
*Àrea d'Educació
Física i Esportiva.
Departament de
Ciències de
l'Educació. UIB*

Educació i Cultura
(2002), 15:
177-187

Transmissió de valors socials a través de l'esport

Transmission of social values trough sport

**Pere Palou Sampol, Pere Antoni Borràs Rotger
i Francesc Xavier Ponseti Verdaguer**

Àrea d'Educació Física i Esportiva. Departament de Ciències de l'Educació. UIB

Resum

En aquest article es descriuen els processos pels quals la pràctica esportiva s'ha convertit en una font importantíssima de transmissió de valors morals i socials, desitjables i no desitjables (Gutiérrez 1998).

Vivim en una societat que canvia constantment, en la qual els valors i les normes es modifiquen i en què els mitjans de comunicació tenen un poder enorme per presentar i difondre aquests canvis. Però què consideram que és un valor? La noció de valor va lligada a coses com elecció, predilecció o preferència. Milton Rokeach, reconegut com una de les màximes autoritats en l'estudi d'aquest tòpic, defensa que els valors proveeixen d'una via alternativa per examinar el sentit en què les persones prenen decisions, tant morals com d'altres classes, perquè els obliga a examinar les seves prioritats envers el que volen intentar aconseguir i com aconseguir-ho (Gutiérrez 1995), per Rokeach, «una creença duradora on un mode de conducta o un estat últim d'existència és personal i socialment preferible a un oposat mode de conducta o estat final d'existència» (Rokeach, M. 1973, 5). Aquesta creença duradora és el que l'autor assenyala com a valor.

Summary

In this paper are described the processes why practice of sport has become a very important source for the transmission of moral and social values desirables and not desirables (Gutiérrez 1998).

Nowadays we are living in a society in a permanent change, in wich rules and values change and where the media has a great impact to present and promote those changes. But, What do we consider as a value? The value concept is related to election, predilection or preference. Milton Rokeach, Known as one of the world masters in this item, explains that values give an alternative way to evaluate the sence why people takes moral decissions and others, because are obliged to evaluate their own priorities towards what they want to reach and how tey reach it (Gutiérrez 1995). Rokeach says: «A value is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence...» (Rokeach, M. 1973, 5).

Transmissió de valors socials a través de l'esport

Existeix una visió positiva de l'esport infantil que considera que aquest forma el caràcter i ajuda a desenvolupar el *fairplay* i l'esportivitat en els joves que el practiquen (Cruz et al. 1996). La influència dels agents implicats en l'esport (mestres, professors, tècnics, pares, gestors i esportistes) en la formació del caràcter dels infants i, per tant, en la

seva educació social i moral no està prou estudiada, així com descriuen Shields i Bredemeier (1994), es deu a la dificultat de definició del terme caràcter i la possibilitat d'avaluar-lo de manera fiable i vàlida.

Darrerament podem veure, i alguns autors ho han destacat (Garcia Ferrando 1990), que els organitzadors de competicions esportives, els entrenadors, els pares etc., donen una importància excessiva als resultats i la victòria a qualsevol preu.

En l'esport escolar existeix una recent preocupació per la possible pèrdua de valors socials positius i d'increment de les conductes violentes, d'aquesta manera els organismes internacionals, en aquest cas, el Comitè per al Desenvolupament de l'Esport del Consell d'Europa, va crear un comitè d'experts per impulsar un projecte d'investigació envers els aspectes ètics de l'esport (Lee, O'Donoghue i Hodson, 1990).

Seguint els estudis empírics de Cruz i col·laboradors (1996), la recerca en valors socials i pràctica esportiva s'encamina cap als responsables en la transmissió de valors socials i morals positius, en aquest cas, els tècnics de l'esport que ocupen el segment de l'esport escolar, construint una estructura de mercat dual en l'activitat física i l'esport (Castillo i Puig 1998).

A partir d'aquí, abordar l'estudi de valors socials en relació amb l'esport escolar resulta una qüestió de gran interès des de qualsevol dels diferents punts de vista que poden adoptar-se. Així, per als que consideren que l'esport escolar funciona adequadament, no deixa de ser important desenvolupar-ne la pràctica com una forma d'optimitzar la socialització infantil i juvenil. Per als que entenen que l'esport escolar és un context neutre, que no es diferencia d'altres àrees de comportament de l'ésser humà, que l'esport no és generador de valors ni positius ni negatius per si mateix, podria utilitzar-se la pràctica esportiva com a mitjà de promoció de valors socials positius, a partir d'una intencionalitat concreta, a través d'uns objectius prèviament establerts, igualment que s'empren altres àrees del context educatiu. Finalment, per als que adopten una postura més pessimista i troben la pràctica esportiva escolar carregada d'un progressiu deteriorament, també serà important que s'abordi el problema de cara a contrarestar i superar els dèficits presentats, oferint programes de promoció i desenvolupament dels valors socials positius a través de les practiques esportives (Borràs, Palou, Ponseti 2001).

La idea tradicional que l'esport fa caràcter s'ha vist destronada darrerament, tot i que des del punt de vista dels educadors ens hem de resistir-hi i que la pràctica de l'esport en si constitueixi un fòrum de promoció de valors socials, ètics i morals positius. Incidint en aquesta idea, Trepal (1995) exposa que «en el món de l'activitat física i l'esport, sembla que ningú no qüestiona el gran poder socialitzador i d'aportació de valors ètics i personals d'aquests tipus de pràctiques en la formació de l'esperit de l'individu. Generalment s'accepta que conceptes tals com companyonia, esperit de lluita, saber guanyar, encaixar bé una derrota, el respecte per les normes, els companys i els adversaris, són inherents a la pràctica esportiva» (Trepal, D. 1995, 95).

Al mateix temps no podem girar l'esquena a la realitat i ens hem d'enfrontar amb el fet en què s'ha convertit la pràctica dels esports i comprovar que no és tan lloable com desitjaríem, observam que freqüentment es violen les normes més bàsiques dels reglaments (que són les que tothom dona per suposades, però que, en no ser objecte de sanció directa, són per això menys respectades), que les regles constitutives cedeixen pas a les regles normatives que permeten als infractors jugar amb avantatge; que no s'apliquen els reglaments sancionadors amb la precisió i fermesa que mereixen, i que quelcom ha fallat quan els competidors no fan ús del seu codi ètic en les relacions amb els seus adversaris (Gutiérrez 1998).

En aquest mateix sentit Trepà (1995) constata que l'amenaça contra el *fairplay* augmenta a causa de la recerca cada vegada més freqüent de la victòria a qualsevol preu (pàg. 96), el que també han ressaltat altres autors com Lee (1990) i Gutiérrez (1995).

Una altra confirmació d'aquesta idea és l'aportada per Knop (1993), el qual considera que l'esport centrat en els nins s'ha vist sotmès a una forta pressió que cerca el triomf per damunt de tot, perquè guanyar és l'únic que compta, a més de l'increment de la violència, els entrenaments cada vegada més durs i la falta d'iniciatives en el joc.

L'esport ha de ser educatiu, a part de tenir altres virtuts, sobretot a les edats primerenques. En aquest aspecte, Seirul-lo (1995) qüestiona què és educatiu en la pràctica esportiva, i arriba a la conclusió que el que és educatiu no és l'esport en si mateix, sinó la forma de practicar-lo: «Allò que és educatiu de les pràctiques esportives no és l'aprenentatge de les tècniques o tàctiques, ni tan sols els beneficis físics i psíquics d'una bona preparació física que sustenti el rendiment, sinó que el que és realment i únicament educatiu són les condicions en què es poden realitzar aquestes pràctiques que permetin a l'esportista comprometre i mobilitzar les seves capacitats de tal manera que aquesta experiència organitzi i configuri el seu propi jo, i aconsegueixi la seva autoestructuració [...] els valors educatius de l'esport no són aquells que de manera habitual se li atribueixen de forma exògena: salut, companyonia, respecte a les normes [...], sinó aquells altres que de forma endògena es van configurant en l'individu gràcies a les condicions en què va practicar aquella especialitat esportiva» (Seirul-lo, F. 1995, 63 i 65).

Referint-se a Arnold (1991), Devis (1996) exposa que «com qualsevol activitat de la vida, l'esport pot transmetre valors desitjables i no desitjables. La simple participació esportiva no pot considerar-se com a educació moral; una altra qüestió molt diferent és agafar l'esport com un context en què el professorat desenvolupi la tasca docent dins un àmbit ètic, i l'alumne hi posi en pràctica la moralitat en termes de comportament responsable» (Devis, J. 1996, 37). Aquest tema també ha estat tractat per Arnold (1999), Bredemeier (1994) i Bredemeier i Shields (1996).

Com diu Palou (2001), el període de la preadolescència coincideix biològicament amb l'inici de l'adquisició de la maduració fisiològica i del nivell cognoscitiu de les persones. Es tracta d'una època delicada on es duen a terme transformacions profundes, on intervien factors tant de caire biològic com psicosocial i que originen un trontolleig total de les estructures comportamentals de la persona. És per aquesta raó que termes com el de crisi, transició o inestabilitat van lligats normalment al període preadolescent, que es caracteritza globalment per un canvi en la manera de captar el món i en concret per un fort desig d'autonomia en tots els àmbits: afectiu, sexual, intel·lectual.

L'adolescència és una etapa de recerca de la pròpia identitat, corporal i psicològica, així com un procés d'adquisició d'independència. Kimmel i Weiner (1998) ens diuen que, en el sentit més general, el concepte de transició es refereix a un període de canvi, creixement i desequilibri que, a manera de pont, comunica dos punts relativament estables de la vida, diferents l'un de l'altre.

L'activitat física incidirà en el desenvolupament psicològic de l'adolescent segons:

- Les expectatives, motivacions, intencions..., que tenen a l'hora de fer pràctica esportiva.
- Les conductes que tenen les persones que fan pràctica esportiva de forma habitual.
- Les emocions i/o sensacions que produeix la pràctica esportiva en les persones.

La revolució de l'aspecte somàtic produeix canvis a nivell actitudinal i l'adopció de noves pautes de conducta, que tenen el seu principal focus d'atenció en el propi cos

canviant, els òrgans sexuals del qual creixen i maduren, canvien formes i dimensions, que ofereixen noves vivències i possibilitats d'expressió, relació, comunicació i canalització de sentiments.

Aquests canvis requereixen un procés d'assimilació i d'interiorització que pot provocar sentiments d'angúnia i d'inseguretat en sentir-se habitar un cos nou; això crea dificultats i requereix importants reajustaments i modificacions a nivell d'organització motriu.

Una vegada arribats a la conclusió que la participació en activitats esportives no genera per si mateixa valors desitjables per a la convivència humana i per al bon funcionament de la mateixa dinàmica de la pràctica esportiva, es fa necessari un sistema d'intervenció per a la promoció i el desenvolupament de valors socials i ètics positius que ens permetin aprofitar el marc privilegiat d'actuació social que suposa la pràctica de l'esport, sobretot en el cas de l'esport escolar (Gutiérrez 1999), que tot i formant part del model d'esport competitiu (Puig i Heinemann 1991), l'hereu directe de l'esport tradicional, està fortament influenciat per l'esport espectacle, que tendeix a regir-se per les lleis del mercat pròpies d'una societat de masses, havent arribat a quotes insospitables d'influència econòmica, social i política.

Tot i això, com indiquen Gibbons, Ebbeck i Weiss (1995), són pocs els programes implantats per investigar els canvis en el desenvolupament ètic a través de la pràctica esportiva.

A causa de la progressiva i creixent rellevància de l'esport, així com del deteriorament en les formes de practicar-lo, han sorgit en els darrers temps algunes investigacions destinades a determinar la falta de joc net i les possibles maneres de recuperar-lo; aspectes relacionats amb el comportament dels jugadors (Cruz i col·l. 1996), les actituds dels entrenadors (Escudero 1999), les actituds dels espectadors (Roversi 1996), i els valors que la pràctica esportiva podria estar comunicant.

Aquests valors poden ser promoguts des de qualsevol activitat de l'ésser humà, i de manera molt especial des de l'esport escolar, d'acord amb aquest pensament J. M. Cagigal deia: «L'home, si no vol deixar de ser home, ha d'alimentar valors, recuperar els perduts i crear-ne de nous; s'ha de cercar en els mateixos hàbits de la nostra societat què hi ha d'aprofitable i valorar què en podem treure» (Cagigal, J. M. 1981, 91).

La socialització a través de l'esport

L'esport com a element social constitueix una forma de socialització de la comunitat i, per tant, podria considerar-se que compleix alguna de les funcions socials següents o totes (Gutiérrez 1999):

Per una part, entenem que l'esport presenta una funció socioemocional, és a dir, pot constituir una forma de catalitzador psicosocial i emocional per a les persones que el practiquen.

Per altra banda, se li pot atribuir la funció pròpiament dita de socialització, mitjançant els practicants, sobretot nins i nines en edats primerenques adquireixen un conjunt de valors, actituds, normes i formes d'actuar socialment acceptables.

També la pràctica esportiva pot constituir un element d'integració, de gèneres, de races, de grups diferenciats...

Finalment, suposa un element de mobilitat social quan els nins i nines practiquen, tenen possibilitat de moure's en els diferents estrats, de ser reconeguts pels altres i d'adquirir fins i tot un major nivell econòmic.

Des de la perspectiva de la socialització Garcia Ferrando, Puig i Lagardera (1998) afirmen que l'esport pot materialitzar-se en diferents situacions socials. Clubs, escoles esportives, grups informals, curses populars, partits entre amics..., i agents socialitzadors, cada un dels quals pot tenir processos d'interacció distints amb la persona i el procés d'aprenentatge.

Heinemann (1992), citat pels mateixos autors, estableix una diferenciació entre el potencial socialitzador de l'esport com a àmbit d'adquisició de qualitats i la possibilitat que aquestes siguin transferides a altres àmbits de la vida: feina, amics, família...

Existeix un ampli acord a reconèixer el potencial socialitzador de la pràctica esportiva, de manera que pot afavorir l'aprenentatge dels papers de l'individu i de les normes de la societat, reforçar l'autoestima, el sentiment d'identitat i la solidaritat, a més aquests valors i normes pareix que tornen a trobar-se en altres àmbits al llarg de la vida (AA.VV. 1996).

El procés de socialització pot ser ensenyat en una seqüència que els sociòlegs, per conveniència, divideixen en quatre fases (Gutiérrez 1999):

La primera fase tracta del procés de socialització en l'esport, el procés pel qual un individu es troba implicat en l'esport i gradualment aprèn els rols esportius.

La segona fase es refereix a la socialització a través de l'esport, el procés pel qual la participació en la pràctica esportiva ensenya i desenvolupa diversos trets i característiques, tals com autodisciplina, competitivitat, rols sexuals específics i gusts o preferències.

La tercera fase es refereix a la dessocialització des de l'esport, és a dir, el procés pel qual els individus aprenen a allunyar-se de les activitats des de les quals foren socialitzats (la retirada de l'esport competitiu produeix un procés de dessocialització).

La darrera fase és la resocialització en relació amb una sèrie de noves oportunitats i rols, així, quan un esportista es retira, freqüentment ha d'aprendre noves habilitats, preparar-se per a una nova carrera, nous amics, nou estil de vida, aquestes noves adaptacions requereixen l'aprenentatge de nous rols (Eitzen 1998).

Ara bé el potencial socialitzador pot tenir conseqüències positives i negatives segons com es produeixi la interacció entre la persona que se socialitza, els agents socialitzadors, i les situacions socials (McPherson 1981). Per exemple, no es donarà el mateix procés socialitzador en una escola que tingui tots els mitjans per impulsar un programa d'iniciació esportiva que en aquella altra en què, a més de no tenir la dita possibilitat, el fet d'impulsar un programa d'aquest tipus pot ser mirat amb recel.

Moltes investigacions han posat de manifest que joves que pertanyen a categories socials d'estatus elevat mostren millor predisposició a situar-se en una lògica d'individualització dels comportaments i d'establiment de projectes a llarg termini, ja sigui en l'activitat esportiva escolar o professional; al contrari, en les categories socials de baix estatus existeix una tendència major a adoptar comportaments grupals i a actuar segons una lògica de l'immediat (Svoboda 1996).

En aquest sentit de la implicació dual de l'esport en el procés de socialització, McPherson, Curtis i Loy (1989) exposen que esportistes comparats amb no-esportistes demostren nivells més baixos de delinqüència i trets de personalitat i de valors morals més alts, al contrari, la implicació en determinades pràctiques esportives pot tenir com a conseqüència una menor racionalització de maduresa i major tendència cap a actituds agressives (Bredemeier, Weiss, Shields i Cooper 1986).

Els esports en les societats occidentals són considerats apropiats per a la socialització dels participants a través de valors com lideratge, cooperació, respecte per les

regles, esportivitat, autocontrol, realització personal, orientació col·lectiva, respecte als oponents i una actitud negativa cap a la discriminació i el racisme (Kenyon i McPherson 1987; Petrus 1996). De totes formes com ja s'ha assenyalat anteriorment cada vegada més es va desterrant la idea que el simple fet de la participació en jocs i esports suposi la garantia inherent d'incorporar en el practicant comportaments i creences socialment aprovats.

En aquest sentit són cada vegada més nombrosos els investigadors que estan convençuts que l'esport és un context neutre en el qual es manifesten els valors predominants del moment i de la societat en la qual a cadascú li toca viure. Citant Gutiérrez: «Si desitjam desenvolupar valors socials a través de l'esport, ens hi haurem de posar decididament sense deixar a l'atzar la possibilitat de la seva ocurrencia. No oblidem que les actituds, els valors i normes són elements de funcionament social i també esportiu que es poden internalitzar en els jugadors i espectadors de molt diferents formes, depenent sobretot de l'enfocament que els agents amb major capacitat d'influència sobre cada persona apliquin en cada cas i context» (Gutiérrez, M. 1999, 67).

Aquests agents, pares, entrenadors, professors, mestres d'educació física i gestors de l'esport, han de moderar els seus intents de proselitisme basats en els valors de l'esport com a agent socialitzador fins que no hi hagi més evidències empíriques que confirmen tal qüestió (McPherson 1981).

Valors educatius de la competició

Es pot assolir una educació en valors a través de la competició? Segons Díaz, A. (2000), la resposta és que sí!, però hi ha molts de perills contraeducatius que la competició mal enfocada suposa.

La solució estarà a unificar criteris i actituds d'aquelles persones que intervenen en aquestes competicions, de totes maneres, assenyala Díaz que l'única forma d'assolir l'objectiu d'educar en valors s'aconseguirà només amb la inclusió de l'esport dins l'escola, a nivell intraescolar, allunyada de les pràctiques influenciades pels ens organitzatius de l'esport que també gestionen l'esport d'adults, professional, i l'esport espectacle, amb la influència que això suposa.

Barreau i Morne (1991) expliquen que el desenvolupament accelerat del parc de televisions i la transformació en la retransmissió de les imatges han modificat radicalment les formes d'accés a l'espectacle esportiu, l'han vulgaritzat, i l'han fet familiar fins al punt de constituir pràcticament el model de referència de tota activitat corporal.

Ens hem de demanar quins són els valors que difon el dit model i fins a quin punt és eficaç. García i Martínez (1992) comenten que el model actual on es veuen reflectits els competidors no és sinó una visió irreal per a molts i una realitat efímera només per a uns pocs.

Així doncs, ens trobam amb una activitat física que tendeix a ser hegemònica, de la qual existeix un coneixement popular carregat de valors associats utilitzats de manera comercial. L'educació es veu afectada per aquest món de la imatge, i s'allisen i asfalten patis de col·legis on nins i nines de 3 a 12 anys es veuen irremeiablement conduïts cap a una pràctica de futbol o bàsquet, s'afavoreixen en les programacions dels centres escolars les activitats esportives pures i el fet que no sigui motiu de desprestigi per al professor, l'escola, etc., el fet de no tenir cap equip esportiu en la lliga intercol·legial.

Com diu Petrus (1998) citant Cagigal, «Molt d'esport i molta ignorància dels seus valors pedagògics» (Cagigal, J. M. 1981, 5). És una frase tristament vigent. A l'esport com

a factor educatiu, com a escola de vida, com a aprenentatge del saber guanyar o perdre, l'esport com a recurs de canalització sana i creadora dels impulsos, s'hi oposa bàsicament el nou valor de la competitivitat.

La competitivitat és, en sentit estricte, l'expressió d'una capacitat de les persones que els permet millorar. Tot i això sembla evident que les seves funcions i estructures poden esdevenir incorrectes.

Quan la tensió de l'esport no acaba en distensió, quan no implica companyonia ni col·laboració, quan no suposa renunciar a l'interès particular a favor del conjunt, quan no es prioritza la participació i diversió enfront del rendiment, la diversitat sobre l'especialització, la comunicació sobre l'antagonisme, quan per guanyar es pot enganyar..., no parlem en propietat de l'esport com a transmissor de valors socials positius (PETRUS 1998).

El problema de la competitivitat a l'esport té els seus orígens als anys seixanta quan per influència de l'esport per a tothom la competició es va entendre com un element contrari a la seva filosofia i com un element socialment discriminatori.

La competitivitat en l'esport és una manifestació més de la competitivitat humana i l'expressió d'una característica del mateix esport, la seva bondat o valoració dependrà de l'ús que se'n faci. Segons Solar (1998), la competició no és una distorsió de l'esport sinó un element més utilitzable per l'educador per tal d'integrar el jove practicant de la forma més natural en la seva societat.

La competició i guanyar com l'únic que importa és el que els detractors de la pràctica esportiva proclamen, tractar de guanyar pot considerar-se com un tret necessari per competir, però això no es pot confondre amb la raó o el motiu que tingui una persona per jugar.

Segons Blázquez (1991), aprendre a perdre constitueix un dels aspectes oblidats de l'ensenyament esportiu, a partir de la derrota sorgeix el plaer de reconstruir, el goig de pensar en la possible victòria i la tolerància d'haver de compartir.

El sentiment positiu en el qual es basa la competició és l'afirmació d'un mateix, el plaer de sentir-se fort, físicament i moralment, de superar-se, de sobrepassar l'obstacle exterior, de vèncer l'adversari, si la competició només afavorís guanyar per damunt de tot, sempre s'elegirien adversaris més dèbils, i l'afany de superació perdria el sentit que la competitivitat humana posseeix en si mateixa.

Bibliografia

- AA.VV. (1996). *La función del deporte en la sociedad. Salud, Socialización, Economía*. Madrid, Consejo Superior de Deportes.
- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación Física deporte y currículum*. Madrid: Morata.
- (1999). «The virtues, moral education, and the practice of sport». *Quest*, núm. 51, pàg. 39-54.
- BARREAU, J. i MORNE, J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid: Alianza.
- BLAZQUEZ, D. (dir.) (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE: Barcelona.
- BORRÀS, P. A.; PALOU, P. i PONSETÍ, X. (2001). «Evaluación del fairplay y conductas violentas durante la práctica deportiva de estudiantes de magisterio en E.F.», a CAMPOS, J. F.; LLANA, S.; ARANDA, R. (coords.): *Nuevas aportaciones al*

- estudio de la Actividad física y el deporte*. Facultat de ciències de l'activitat física i l'esport. UV, pàg. 509-516.
- (2001). «Trasmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de salud», *Tándem, didáctica de la educación física*, núm. 5, pàg. 90-96.
- BREDEMEIER, B. J. (1994). «Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life», *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 16, núm. 1, pàg. 1-14.
- BREDEMEIER, B. J. i SHIELDS, D. L. (1996). «Moral development and children's sport» a F. L. SMOLL i R. E. SMITH (eds.): *Children and youth sport: a biopsichosocial perspective*, Madison, Wis, Brown & Benchmark, pàg. 381-401
- BREDEMEIER, B. J.; WEISS, M. R. i SHIELDS, D. L. (1986). «The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies», *Journal of sport Psychology*, núm. 8, pàg. 304-318.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid. Miñón.
- CASTILLO, J. M. i PUIG, N. (1998). «Empleo y mercado de trabajo en el deporte» a GARCIA FERRANDO, M.; PUIG, N.; LAGARDERA, F. (comps.): *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial, pàg. 259-277.
- CRUZ, J.; BOIXADOS, M.; TORREGOSA, M. i MIMBRERO, J. (1996). «¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño». *Revista de Psicología del Deporte*, núm. 9/10, pàg. 111-132.
- CRUZ, J.; CAPDEVILA, L.; BOIXADOS, M.; PINTANEL, M.; ALONSO, C.; MIMBRERO, J. i TORREGROSA, M. (1996). «Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes» a *Valores sociales y deporte: Fairplay versus violencia*, Madrid. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes, pàg. 38-67.
- DEVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- DIAZ, A. (2000). «La competición deportiva en el ámbito educativo», a *La educación olímpica; tercer seminario sobre fairplay en el deporte escolar*, Ayuntamiento de Murcia, pàg. 159-174.
- EITZEN, D. S. i SAGE, G. H. (1982). *Sociology of american sports* (2a. ed.) Dubuque. I A. Brown.
- ESCUDERO, J. T. (1999). *Uso y conocimiento de variables psicológicas y evaluación de comportamientos deportivos de los jugadores por parte de los entrenadores de baloncesto orientados al rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Dr. Balagué, G.; Garcia-Mas, A. Departament de Psicologia. Universitat de les Illes Balears.
- GARCIA, A. i MARTÍNEZ, L. (1992). «Análisis crítico de la validez educativa de los deportes de equipo.» *Actas del congreso Nacional de E.F. de E.U. de formación del profesorado*. Tarragona: Universitat de Barcelona.
- GARCIA FERRANDO, G.; PUIG, N. i LAGARDERA, F. (comps.) (1998): *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCIA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIBBONS, S; EBBECK, V. i WEISS, M. (1995): «Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education», *Research quarterly for exercise and sport*, vol. 66, núm. 3, pàg. 247-255.
- GUTIÉRREZ, M. (1995). «El maestro como promotor de valores sociales a través de la actividad física», a P. L. RODRÍGUEZ i J. A. MORENO (eds.): *Perspectivas de actuación en educación física*, Murcia. Universidad de Murcia, pàg. 45-60.

- (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- (1998). «Desarrollo de valores en la educación física y el deporte». *Apunts. Educación Física y deportes*, núm. 51, pàg. 100-108.
- (1999). «Valores sociales y deporte escolar», a *Actas del tercer seminario sobre «fairplay» en el deporte escolar*, Múrcia, desembre 1999.
- HEINEMANN, K. (1992). «Socioeconomic Problems of Sport», a H. GRÜPE i A. OKIRSCH (eds.): *Sport science in Germany*, Berlin, Springer, pàg. 403-422.
- KENYON, G. S. i MCPHERSON, B. D. (1987). «An approach to the study of sport socialization», a YIANNAKIS, A.; MCINTIRE, T.; MELNICH, M.; HART, D. (eds.): *Sport Sociology*. Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company, pàg. 40-45.
- KNOP, P. (1993). *El papel de los padres en la práctica deportiva infantil*. Màlaga: Unisport.
- LEE, M. J. (1990). «Conducta y actitudes relacionadas con el juego limpio en el deporte juvenil», *Papeles del Psicólogo*, núm. 46, pàg. 55-61.
- LEE, M. J.; O'DONOGHUE, R. i HODGSON, D. (1990). *Ethical issues in sport. II: The measurement of values in sport; a review of methods for a proposed trans-european project*. Strasbourg: Consell d'Europa.
- MCPHERSON [et al.] (1989). *The social significance of sport*, Champaign, Human Kinetics Books.
- MCPHERSON, D. B. (1981). «Socialization into and through sport», a LUSCHEN, G.; SAGE G. H. (eds.): *Handbook of social science of sport*. Champaign. IL. Stripes, pàg. 246-273.
- PALOU, P.; BORRÀS, P. A. i PONSETÍ, F. J. (2000). «Trasmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de la salud desde la perspectiva social», a *Actas del segundo congreso internacional en educación física*. Jérez. Setembre 2000, pàg. 665-672.
- PALOU, P. (2001). *Hàbits esportius dels joves de Mallorca de 10 a 14 anys*. Tesi doctoral no publicada. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.
- PETRUS, A. (1996). «Deporte escolar y nuevos derechos del niño», *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, núm. 14, desembre 1996, pàg. 35-46.
- (1998). «El deporte escolar hoy. Valores y conflictos», *Aula de innovación educativa*, gener de 1998, Graó Educació. Barcelona.
- PUIG, N. i HEINEMANN, K. (1991). «El deporte en la perspectiva del año 2000», *Papers*, núm. 38, pàg. 123-141.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of Human Values*. New York: Free Press.
- ROVERSI, A. (1996). «El sociólogo y el ultra. Los estudios sobre el gamberrismo en el fútbol», a *Valores sociales y deporte. Fairplay versus violencia*. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes.
- SEIRUL-LO, F. (1995). «Valores educativos del deporte», a BLÁZQUEZ, D. (dir.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE, pàg. 61-75.
- SOLAR, L. (1998). «¿Quién nos enseña a competir?», a *Aula de innovación educativa*, gener de 1998, Graó Educació. Barcelona.
- SVOBODA, B. (1996). «Socialización», a AA.VV. *La función del deporte en la sociedad*, Madrid, Consejo Superior de Deportes, pàg. 105-121.
- TREPAT, D. (1995). «La educación en valores a través de la iniciación deportiva», a BLÁZQUEZ, D. (dir.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona: INDE, pàg. 95-112.

**La evaluación
instruccional: una
herramienta para
la evaluación
formativa del
profesor**

Adela Descals Tomás
y Francisco Rivas
Martínez
*Departamento de
Psicología Evolutiva y
de la Educación.
Facultad de Psicología.
Universidad de
Valencia
(Estudi general)*

Educació i Cultura
(2002), 15:
189-199

La evaluación instruccional: una herramienta para la evaluación formativa del profesor

Instructional evaluation: a tool for formative evaluation of teacher

Adela Descals Tomás y Francisco Rivas Martínez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología.
Universidad de Valencia (Estudi general)

Resumen

En este trabajo se plantea el uso del Modelo Instruccional de Situación Educativa (MISE) de Rivas (1993, 1997) como una herramienta de trabajo útil para la evaluación formativa del profesor. Se analizan dos situaciones educativas universitarias en las que participan dos profesores con distinto grado de experiencia en la docencia universitaria, pero que utilizan el MISE como esquema para el planteamiento y evaluación instruccionales.

Los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios MISE-Profesor y MISE-Estudiante muestran que este modelo permite contrastar la percepción que tienen los profesores y estudiantes de la situación educativa vivenciada. Por otra parte, el profesor novel y el experto tienen percepciones similares de lo sucedido en sus respectivas clases, resultado que puede explicarse si se considera que ambos trabajan con el MISE desde hace años.

Abstract

In this study we propose the use of the Instructional Model of the Educative Situation (MISE) by Rivas (1993, 1997) as an useful work tool for the formative evaluation of the professor. We analyse two university educative situations where two professors with different degree of experience at university teaching participated using both the MISE for the instructional planning and instructional evaluation.

Results from application of MISE-Professor and MISE-Student questionnaires show that this model let us contrast the perception from professors and students from the experienced educative situation. On the other hand, the novel and the expert professors have similar perceptions about the progress in the their classes. This can be explained if we considerer both of them use the MISE for years.

Introducción

La *Situación Educativa* (SE), como escenario real donde tiene lugar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje, es el punto fundamental de la Psicología de la Instrucción. El objetivo de esta disciplina se centra en la *mejora de la eficacia de la práctica educativa o*

Situación Educativa y, sin embargo, son escasas las elaboraciones teóricas que han intentado tratarla globalmente y ofrecer un marco de fundamentación teórico adecuado para su análisis.

En los últimos años, la preocupación internacional por la mejora de la práctica educativa o *Situación Educativa* se ha hecho extensiva a la educación superior española. Pese a ello, la mayoría de los Planes de Evaluación desarrollados en las universidades españolas se han centrado en la actuación del profesor como docente, perspectiva de análisis que resulta insuficiente y limitada (Tejedor, 1993; Genovard et al., 1991; Andrés et al., 1996; Rivas, 1993, 1995, 1997; etc.) si consideramos que una evaluación instruccional efectiva debe afectar, global y analíticamente, a cada uno de los elementos (Profesor/ Contenidos/Estudiantes) que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) universitario.

Por otro lado, la evaluación de la docencia al uso en nuestras universidades a partir de cuestionarios sobre la opinión de los estudiantes, puede ofrecer una información interesante pero plantea un serio interrogante: ¿en qué medida sirve al profesor para mejorar el propio proceso de E/A?. La respuesta es dudosa o ninguna. La razón de esta afirmación es la siguiente: la información por parte del estudiante no se refiere a aspectos instruccionales que el profesor controla o puede controlar, no aparecen referencias instruccionales claras (sólo indicadores sueltos) y, por otra parte, un aspecto fundamental es que el profesor es sujeto pasivo de la evaluación.

Nosotros, como otros muchos autores (Snow y Mandinach, 1991; Caracuel, 1990; Rivas, 1995; Rivas y Descals, 2000), proponemos una perspectiva de análisis integradora en la que los indicadores de evaluación sean congruentes con las actividades desplegadas en el proceso instruccional. En esta línea de trabajo, planteamos una evaluación del proceso de E/A universitario a través del Modelo Instruccional de Situación Educativa (MISE) (Rivas, 1993, 1997). Este modelo dota al profesor de una herramienta que viene a paliar las deficiencias de la evaluación de la docencia al uso, puesto que permite al profesor obtener una retroalimentación analítica sobre todos los aspectos del proceso seguido que le facilita la toma de decisiones para mejorar la calidad de futuros procesos de E/A (carácter prescriptivo del modelo).

El MISE se formula a partir de la revisión de la abundante literatura científica sobre el proceso de E/A y la práctica educativa. Está integrado por un conjunto de cinco *principios instruccionales* que engloban las variables más relevantes que intervienen en la SE. Los principios del MISE son: PI. Motivación; PII. Diseño de instrucción; PIII. Relaciones personales; PIV. Adquisición de conocimientos; y PV. Evaluación (véase cuadro 1). Cada uno de ellos incluye las variables o *indicadores instruccionales*, que se concretan u operacionalizan a través de cuestionarios cuyos ítems permiten evaluar acciones (en términos observables) que realizan cada uno de los elementos clave (Profesor/Contenidos/Estudiantes) en el proceso de E/A.

Los principios se plantean como etapas ordenadas secuencialmente e interrelacionadas entre sí, de manera que cada principio se justifica por la actuación del principio que le antecede, y cuando un principio se activa, permanece operante hasta que finaliza la SE (véase figura 1). Así, la instrucción parte del PI o principio de *Motivación* (metas y objetivos), que activa el proceso educativo y se mantiene mientras éste dura. La planificación para lograr las metas y objetivos educativos implica la puesta en funcionamiento del principio siguiente, PII (*Diseño de Instrucción*). El desarrollo e implementación del diseño en el aula implica la existencia de PIII (*Interacciones Personales*) mientras se logra PIV (*Adquisición de Conocimientos*), y finalmente actúa el principio PV (*Control y Evaluación*). El PV produce retroalimentación a los demás principios instruccionales que le anteceden.

PRINCIPIO I. MOTIVACIÓN (PI).	
INDICADORES	I. 1.1. Cambio de estado en el Aprendiz.
	I. 1.2. Estructuración Cognitiva.
	I. 1.3. Significación personal.
PRINCIPIO II. DISEÑO DE INSTRUCCIÓN (PII): Planificación del proceso E/A.	
INDICADORES	I. 2.1. Estructuración de contenidos, actividades y control.
	I. 2.2. Estrategias de enseñanza.
	I. 2.3. Logística de recursos didácticos.
	I. 2.4. Temporalidad expositiva y condiciones físicas.
	I. 2.5. Tácticas de individualización complementarias.
PRINCIPIO III. INTERACCIONES PERSONALES (PIII): Clima del proceso de E/A.	
INDICADORES	I. 3.1. De primer nivel: Emisor/Aprendiz.
	I. 3.2. De segundo nivel: Relaciones entre pares.
	I. 3.3. De tercer nivel: Relaciones funcionales sintagmáticas
PRINCIPIO IV. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS (PIV): Procesos de aprendizaje.	
INDICADORES	I. 4.1. Parámetros evolutivos: Condicionantes y activadores.
	I. 4.2. Conocimientos previos: Concepciones y contenidos.
	I. 4.3. Conocimientos: Declarativos y procedimentales.
	I. 4.4. Procesos atencionales y sistema de representación.
	I. 4.5. Estrategias, estilos y tareas de aprendizaje.
	I. 4.6. Diferencias individuales: Capacidades.
	I. 4.7. Parámetros temporales: Dedicación
PRINCIPIO V. CONTROL Y EVALUACIÓN (PV): Retroalimentación del proceso E/A.	
INDICADORES	I. 5.1. Control y evaluación durante el proceso de E/A: Formativa.
	I. 5.2. Control y evaluación posterior al proceso E/A: Final.
	I. 5.3. Efecto psicológico individual: Ansiedad/Estrés.

Cuadro 1. Principios e Indicadores del M.I.S.E (Rivas, 1993, 1997).

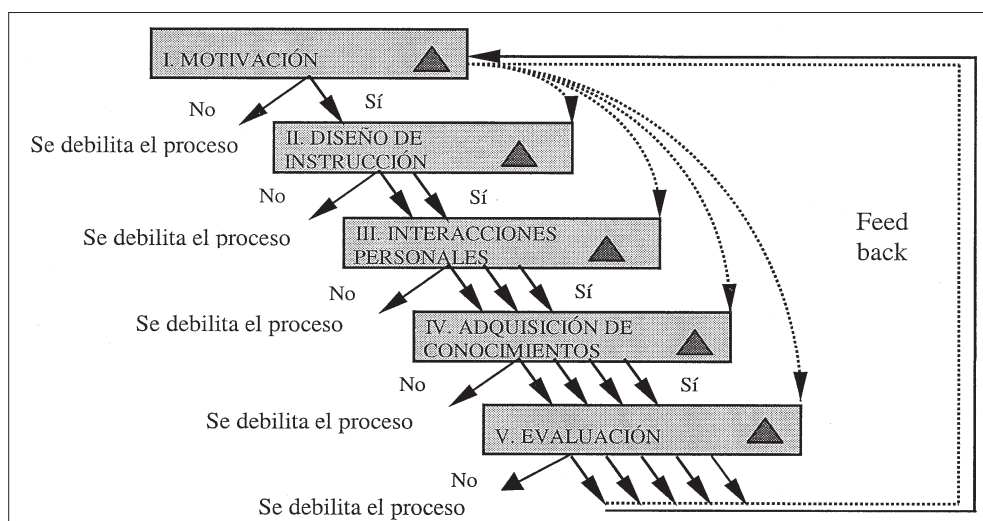


Figura 1. Diagrama de flujo de los Principios del MISE (Doménech, 1995).

Esta estructuración de variables que propone el MISE procede de la investigación empírica llevada a cabo tanto en situaciones educativas universitarias como no universitarias (Doménech, 1991, 1995; Martínez, 1991; Gómez, 1993; Descals, 1996). Por tanto, disponemos de un esquema teórico que, a modo de plantilla, es capaz de guiar la planificación del proceso de E/A y el análisis que se haga en cualquier SE, y que permitirá tratar como *datos científicos* lo que se obtenga de esa realidad educativa estudiada.

Además, cabe señalar que el MISE es un modelo versátil porque permite la adaptación de los indicadores a una situación educativa concreta respetando la estructura del Modelo. Es decir, cualquier profesor puede adaptar los cuestionarios MISE a la SE de la asignatura que imparte a sus alumnos, siempre y cuando considere las variables que intervienen en el proceso de E/A y, por tanto, mantenga la estructura propuesta por el modelo. En este sentido, el MISE se convierte en una herramienta para la evaluación formativa del profesor, ofreciéndole la posibilidad de reflexionar sobre datos empíricos referidos al proceso de E/A y no sólo sobre opiniones globales y subjetivas.

Por otra parte, desde el MISE, se plantea la valoración de cada SE a través de dos cuestionarios (MISE-Profesor y MISE-Estudiante) que los protagonistas cumplimentan una vez que ha finalizado el curso o unidad de instrucción. Los cuestionarios rastrean los cinco principios instruccionales, y contienen indicadores comunes para el profesor y el estudiante (véase figura 2), lo que permite contrastar la convergencia de sendas informaciones. Este planteamiento ha sido probado ya en investigaciones precedentes (Descals, 1996; Descals y col., 1999).

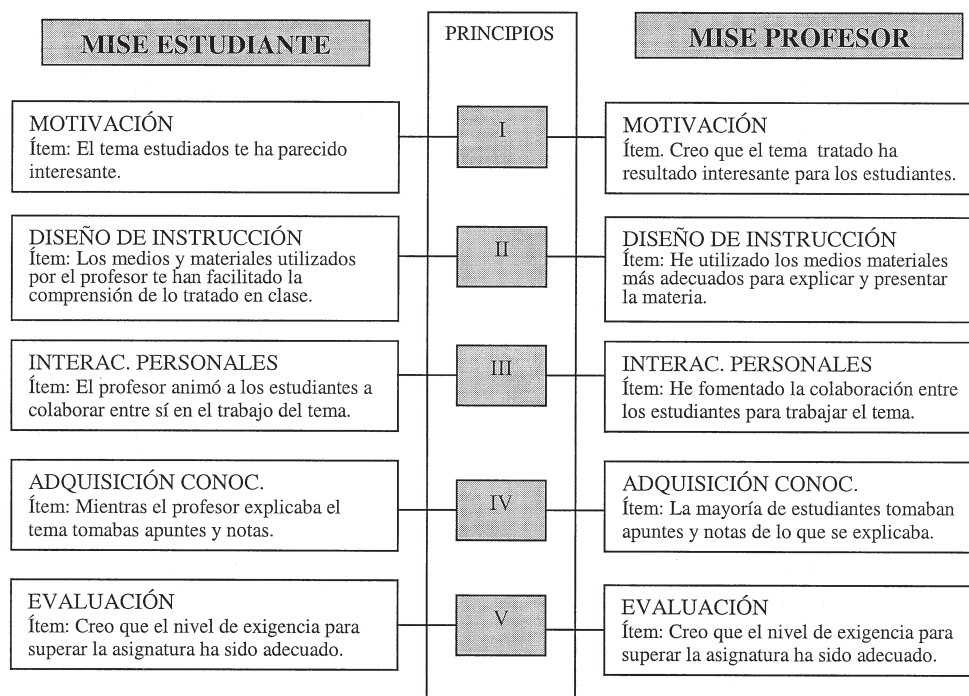


Figura 2. Ejemplificación de los cuestionarios del MISE (MISE-Estudiante y MISE-Profesor).

A su vez, el MISE nos va a permitir comparar la percepción que tienen diferentes profesores y distintos grupos de estudiantes sobre las situaciones educativas desarrolladas. En este estudio se contemplan las dos posibles utilidades del MISE apuntadas, contraste de la información profesor-estudiantes y comparación de diferentes situaciones educativas. En definitiva, en este trabajo tratamos de comprobar la utilidad del MISE como herramienta formativa para el profesor universitario, tanto para planificar el proceso de E/A como para llevar a cabo la evaluación del proceso instruccional desarrollado.

A partir de este objetivo se derivan las siguientes *Hipótesis de Trabajo*:

Hipótesis 1. El MISE permite contrastar la percepción que tienen profesor y estudiantes de lo que acontece en la Situación Educativa universitaria.

Hipótesis 2. La formación de un profesor novel por otro experto que utiliza como herramienta de trabajo el MISE, hace que ambos tengan percepciones similares de lo que ha sucedido en las situaciones educativas desarrolladas con sus respectivos estudiantes.

Hipótesis 3. Los estudiantes que conocen el planteamiento instruccional desde el MISE, destacan más el papel del Diseño de Instrucción sobre la Adquisición de Conocimientos que los estudiantes que no han tenido dicha experiencia.

Metodología

En este trabajo se toma como objeto de estudio la Asignatura de Psicología de la Instrucción, curso 1997/98, con una asignación de dos créditos teóricos y uno práctico en el Plan de Estudios de Psicología de la Universidad de Valencia vigente en dicho curso. Esta materia fue impartida en dos grupos de estudiantes por dos profesores: uno novel y otro experto en la docencia universitaria. La expertez no se vincula tan sólo a los años de experiencia, sino más bien a la formación del profesor y a los planteamientos que hace sobre el proceso de E/A. En este sentido, el profesor novel de este estudio difiere del experto en cuanto a años de experiencia docente (veinticinco años de diferencia), pero ha sido formado por el experto y sigue planteamientos similares sobre el proceso de E/A.

Para la evaluación de los procesos de E/A desarrollados, se utilizaron los cuestionarios MISE-Profesor y MISE-Estudiantes. Una vez finalizado el curso o unidad de instrucción universitaria, los protagonistas cumplieron los cuestionarios MISE-Profesor y MISE-Estudiante (10 estudiantes en la SE del profesor novel y 37 estudiantes en la SE del profesor experto).

Resultados

La tabla 1 resume los resultados obtenidos para los principios del MISE en ambas situaciones educativas. Una visión global de las puntuaciones, expresadas en términos relativos, de profesores y estudiantes en los principios del MISE facilita el contraste entre la percepción que tienen de lo que ha sucedido en clase (hipótesis 1 de este estudio):

Estos datos señalan que ambos profesores asignan mayores puntuaciones a los principios del MISE que los estudiantes, por lo que la percepción de los profesores sobre lo que acontece en la SE parece ser más positiva que la de sus estudiantes, independientemente que se trate del profesor novel o experto. También ambos puntúan mejor el Principio II (Diseño de Instrucción) que el Principio IV (Adquisición de Conocimientos), lo que señala su responsabilidad diferencial para dichos principios. Además, si se ordenan

los principios de mayor a menor puntuación según los profesores (véase tabla 2) se observa que las percepciones de ambos, experto y novel, sobre lo que ha ocurrido en el proceso de E/A son similares (hipótesis 2 de nuestro trabajo).

	ESTUDIANTES		PROFESOR NOVEL		PROFESOR EXPERTO	ESTUDIANTES		
d	DS	Media	Puntuación	MISE: Principios	Puntuación	Media	DS	d
12,9	10,93	72,81 %	85,71 %	PI. Motivación	85,70 %	69,08 %	11,41	16,62
5,62	17,62	65,81 %	71,43 %	PII. Diseño de Instrucción	83,30 %	60,73 %	13,59	22,57
10,01	14,59	64,99 %	75 %	PIII. Interac. Personales	82,10 %	74,53 %	15,67	7,57
-1,62	6,68	61,94 %	60,32 %	PIV. Adquisición Conoc.	69,80 %	59,98 %	8,56	9,82
4,96	9,28	60,75 %	65,71 %	PV. Evaluación	71,40 %	55,68 %	13,78	15,72

Tabla 1. Evaluación de la SE universitaria a través del MISE: Profesor novel y experto.

PROFESOR NOVEL	Orden	PROFESOR EXPERTO
PI. Motivación	1º	PI. Motivación
PII. Diseño de Instrucción	2º	PII. Diseño de Instrucción
PII. Interacciones Personales	3º	PIII. Relaciones Personales
PV. Evaluación	4º	PV. Evaluación
PIV. Adquisición Conocimientos	5º	PIV. Adquisición de Conocimientos

Tabla 2. Ordenación de principios del MISE según la valoración de los profesores.

Sin embargo, la percepción del profesor novel en cuanto a los principios instruccionales es más ajustada a la de sus estudiantes que la percepción del profesor experto a la de sus respectivos estudiantes, tal y como señalan las columnas **d** de la tabla 1 (**d** es la diferencia entre las puntuaciones del profesor y la de sus estudiantes en cada principio). En cambio, si se analizan las diferencias entre la percepción de los estudiantes de ambos grupos, utilizando la fórmula para diferencias de porcentajes no correlacionados (véase tabla 3), se encuentra que no existen diferencias significativas; por tanto, los estudiantes de un grupo y otro perciben la SE de igual forma en cuanto a principios instruccionales.

Por otra parte, los estudiantes no siguen el mismo patrón que los profesores en cuanto a valorar mejor las variables en las que mayormente recae su responsabilidad, puesto que también puntúan mejor el Principio II que el Principio IV (tabla 1). Estos resultados contrastan con los obtenidos por Descals (1996) según los cuales los estudiantes mostraban el patrón de respuesta contrario, valoraban mejor el Principio IV que el Principio II (véase tabla 4). Dicho estudio se realizó con la Asignatura Psicología de la Educación lo que, por su ubicación en el plan de estudios de Psicología, implica que tales estudiantes no tuviesen experiencias anteriores sobre el planteamiento instruccional desde el MISE. Sin embargo, este trabajo se plantea con la Asignatura Psicología de la Instrucción, que requiere como formación previa haber superado Psicología de la Educación; por ello, la mayoría de los estudiantes tenían la experiencia de trabajar en el proceso de E/A desde el MISE. Luego parece ser que el hecho de haber seguido anteriormente un sistema que utiliza para el planteamiento instruccional el MISE, afecta la percepción de los estudiantes sobre la SE (hipótesis 3 de este trabajo).

Fórmula de diferencias de porcentajes no correlacionados:		$D = (P_1 - P_2) / \sqrt{[(DS_1^2/n-1) + (DS_2^2/n-1)]} \leq \pm 1,96 \Rightarrow$ (No existen diferencias significativas ($p = 0.05$))
PRINCIPIOS MISE	PI. Motivación	$D = (72,81 - 69,08) / \sqrt{[(10,93^2/10-1) + (11,41^2/37-1)]} = 0,91 \Rightarrow$ No existen dif.
	PII. Diseño de Instrucción	$D = (65,81 - 60,73) / \sqrt{[(17,62^2/10-1) + (13,59^2/37-1)]} = 0,81 \Rightarrow$ No existen dif.
	PIII. Interacciones Personales	$D = (64,99 - 74,53) / \sqrt{[(14,59^2/10-1) + (15,67^2/37-1)]} = -1,52 \Rightarrow$ No existen dif.
	PIV. Adquisición Conocimientos	$D = (61,94 - 59,98) / \sqrt{[(6,68^2/10-1) + (8,56^2/37-1)]} = 0,74 \Rightarrow$ No existen dif.
	PV. Evaluación	$D = (60,75 - 55,68) / \sqrt{[(9,28^2/10-1) + (13,78^2/37-1)]} = 1,32 \Rightarrow$ No existen dif.

Tabla 3. Diferencias entre la percepción de ambos grupos de estudiantes en cuanto a principios instruccionales.

	PROFESOR	ESTUDIANTES	
MISE: Principios	Puntuación Relativa	Media	DS
I. Motivación	83,33 %	76,68 %	10,79
II. Diseño de Instrucción	77,77 %	51,83 %	14,30
III. Interacciones Personales	25 %	22,49 %	12,17
IV. Adquisición Conocimientos	56 %	55,40 %	8,7
V. Control y Evaluación	44 %	49,79 %	14,67

Tabla 4. Evaluación de la SE Universitaria a través del MISE: Profesor y Estudiantes (Descals, 1996).

Conclusiones

El MISE, como modelo capaz de estructurar adecuadamente el proceso de E/A, puede servir primero de guía para la práctica educativa, de manera que se puedan analizar las distintas opciones instruccionales a desarrollar en la SE, y una vez tomadas esas decisiones de planificación, posteriormente, para la acción evaluadora del proceso de E/A seguido (evaluación instruccional). En este último sentido, el MISE aporta la posibilidad de suministrar retroalimentación analítica sobre todos los aspectos del proceso seguido en la SE. A través de sus cuestionarios, el MISE proporciona una ayuda eficaz para el análisis y mejora de la SE estudiada, dado que enfrenta dos fuentes diferentes (Profesor y Estudiantes) con el mismo modelo y los mismos indicadores instruccionales. En el caso de que los resultados por principios, tal y como se han planteado en este estudio, planteen dudas o problemas, el profesor puede realizar un análisis más detallado descendiendo al nivel de indicadores e incluso de ítems y así detectar las conductas causantes de los resultados globales en los principios.

Por otro lado, el planteamiento instruccional desde este modelo permite la formación del profesor novel universitario, de manera que su percepción sobre lo que

ocurre en el proceso de E/A se asemeja a la del profesor experto en la docencia universitaria. En este sentido, la expertez no queda tan sólo vinculada a años de experiencia docente, sino más bien a la formación y planteamientos que se realicen sobre el proceso de E/A. En definitiva, este modelo se convierte en una herramienta de planificación y evaluación formativa para el profesor de primer orden.

Bibliografía

- ANDRÉS, J. M. y COL. (1996): *Evaluación del Profesorado de Secundaria*, Cedecs Editorial, Barcelona.
- CARACUEL, J. C. (1990): *Aplicaciones del análisis funcional del comportamiento a la instrucción superior*, MEC, Madrid.
- DESCALS, A. (1996): *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: estudio intensivo de la situación educativa en Psicología de la Educación, 1992-93*. Tesis de licenciatura, Universidad de Valencia.
- DESCALS, A., DOMÉNECH, F., y RIVAS, F. (1999): Evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje universitario desde el MISE: profesor novel y experto. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Santiago de Compostela.
- DOMÉNECH, F. (1991): *Aproximación experimental a la Situación Educativa a partir del M.I.S.E. (Área de Ciencias Sociales)*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia.
- DOMÉNECH, F. (1995): *Estudio Empírico de la Situación Educativa desde el M.I.S.E.: Una aproximación diferencial y estructural*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- GENOVARD y COL. (1991): *Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia de la Universitat Autònoma de Barcelona*, ICE, Barcelona.
- GÓMEZ, A. (1993): *El MISE en situaciones educativas de ciencias*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ, F. (1991): *Aproximación experimental a la Situación Educativa a partir del M.I.S.E. (Área de Ciencias Experimentales)*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia.
- RIVAS, F. (1993): «Modelo Integrado de Situación Educativa (MISE): Una aproximación desde la Psicología de la Instrucción», en Pelechano, V. (ed.): *Psicología, mitopsicología y postpsicología*, Promolibro, Valencia, pp. 291-338.
- RIVAS, F. (1995): La evaluación universitaria desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación educativa*, La Coruña.
- RIVAS, F. (1997): *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*, Ariel, Barcelona.
- RIVAS, F. y DESCALS, A. (2000): «Modelos de instrucción universitaria: revisión y aportaciones», en García Sánchez, J. N. (ed.): *De la Psicología de la Instrucción a las necesidades curriculares*, Oikos-tau, Barcelona, pp. 141-155.
- SNOW, R. y MANDINACH, E. (1991): *Integrating assessment and instruction: A research and development agenda*, Educational Testing Service, New Jersey.

TEJEDOR, F. J. (1993): «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas», en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.

**El procés de
negociació o el
desenvolupament
dels acords de
treball en una
recerca-acció**

Maria Rosa Rosselló
Ramon
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
201-214

El procés de negociació o el desenvolupament dels acords de treball en una recerca-acció

The Negotiation Process or Drafting of Working Agreements in Action-Research

Maria Rosa Rosselló Ramon

Departament de Ciències de l'Educació

Resum

Aquest article pretén analitzar les principals característiques del procés de negociació quan es porta a terme una investigació-acció. Tot i que són molts els articles i llibres especialitzats que plantegen la transcendència que pot tenir aquest procés en el desenvolupament de la recerca, la major part d'aquests estudis centren l'anàlisi sols en l'etapa inicial, presentant-la com el permís *metodològic* que ha d'obtenir l'investigador mitjançant una mena de contracte bilateral amb les persones que seran posteriorment investigades.

Aquesta visió resulta simplificada i oculta, si més no, aspectes importants de la realitat quotidiana d'aquest tipus de recerca: les diferències de rol entre investigador-participants, els canvis en les relacions de l'equip, els pactes implícits, els altres *líders*..., i tot un caramull d'aspectes que ens remetien, en definitiva, a qüestions ètiques que intentarem recollir a l'article.

Summary

The aim of this article is to analyse the main characteristics of the negotiation process involved when action-research activities are being undertaken. Despite the fact that there are numerous specialist articles and books that indicate the importance of this process in the development of research, most of these studies focus their analyses on the initial stage alone, presenting it as if it were the *methodological* authorization that researchers have to receive when they enter into a type of bilateral contract with the people who will subsequently be the focus of their research.

This is an oversimplified vision and it conceals, at the very least, relevant aspects of the daily realities of this type of research: the differences between the roles of the researchers and participants, changes in the relationship of the team, implicit agreements, other *leaders* and many other aspects that are clearly related to questions of ethics, all of which we will try to take into account in this article.

El sentit i l'amplitud de la investigació-acció

No hi ha dubte que la investigació-acció ha ocupat en aquests darrers anys el punt central de multitud de congressos, seminaris o reunions científiques del món de l'educació. Tot i això, no és gens fàcil donar una visió sintètica, completa i consensuada del tema.

Sorprèn, per exemple, la gran quantitat de vocables i denominacions que s'han utilitzat: «investigació en l'acció» (Elliot 1986), «investigació a l'aula» (Hopkins 1989), «investigació operativa» (Landsheere 1986) o, simplement, «recerca-acció» (Rue 1989).

A aquest fet, s'hi afegeix un ampli ventall de projectes i experiències pràctiques, no sempre coincidents, que s'han desenvolupat sota el mateix terme. Una simple ullada al quadre que s'adjunta pot palesar l'amplitud conceptual i pràctica de la qual parlem.

Aspectes diferencials de la investigació-acció				
	Marc	Finalitat	Procés	Equip
Anglaterra	Escolar	Exploràtoria Diagnòstica Millora individual	No hi ha hipòtesi inicial Fase d'exploració	Diferenciació de rols
Suïssa	Escolar	Avaluació formativa	Existeix hipòtesi inicial Major grau de sistematicitat Generalització dels resultats	Coparticipació en tot el procés
França	Intervenció comunitària Animació sociocultural	Millora social Dimensió política	Sense sistematització	Participatiu
Amèrica	Innovació curricular	Nova alternativa d'innovació	Hipòtesi inicial	Coparticipació en tot el procés
Austràlia	Curricular i epistemològic	Emancipatòria Teoria crítica	Espiral cíclica	Coparticipació en tot el procés

Quadre 1. Aspectes diferencials de la investigació-acció.

Com es pot observar, les pràctiques d'investigació-acció empreses als distints països analitzats presenten algunes diferències significatives, fonamentalment quant a:

a) El context de realització: mentre la major part són investigacions de caire escolar, lligades a propostes d'innovació curricular, les experiències franceses es produeixen dins l'àmbit de l'animació sociocultural i la intervenció comunitària.

b) La finalitat: pot oscil·lar des de pràctiques que pretenen diagnosticar la situació escolar millorant la professionalitat del docent fins a experiències que assumeixen al mateix temps un compromís polític i social.

c) El procés seguit: també variarà des de propostes molt obertes, de caire emergent, fins a processos de gran sistematicitat i fidelitat al disseny inicial de l'experiència. Més enllà d'emfasitzar la idea que qualsevol proposta de recerca-acció suposa un procés cíclic i en espiral, que va combinant els moments de planificació-acció i reflexió, en aquest punt, no existeix un ampli consens. Així, si es comparen les propostes de Kemmis i McTaggart (1988), Elliott (1993) o Altrichter (1993), les diferències relatives a la seqüència d'accions són prou importants.

d) L'equip investigador: la diferència s'estableix quant al rol que poden tenir els investigadors i els pràctics al llarg del treball d'investigació-acció.

De tota manera, l'anàlisi anterior ens permet extreure un grapat de punts coincidents que, alhora, ens ajuden a perfilar el que podria ser una caracterització provisional del tema. Així, constatarem que aquest tipus de recerca:

- és un procés i una activitat reflexiva portada a terme pels pràctics,
- amb l'ajut d'especialistes o sense,
- sobre problemes que sorgeixen en el desenvolupament de la pròpia professió
- i amb la finalitat de millorar la situació.

Per la seva banda, Contreras (1994) en remarca els aspectes següents:

- Integra el coneixement i l'acció.
- Qüestiona la visió instrumental de la pràctica.
- Es duu a terme *amb* altres i no *sobre* altres.
- Implica una visió sobre el canvi social.

En resum, la investigació-acció no és una simple resolució de problemes ni el mètode científic aplicat a l'ensenyança (Kemmis i McTaggart 1988). De fet, l'objectiu fonamental de la investigació-acció consisteix a millorar la pràctica en lloc de generar coneixements (Elliot 1993). Aquest objectiu bàsic incorpora al sentit i la pràctica de la recerca multitud de canvis que afecten dimensions d'ordre molt diferent i que de forma sintetitzada recollim al quadre adjunt.

Canvis que introdueix la investigació-acció	
Mètode d'investigació	<ul style="list-style-type: none"> — Nous criteris de racionalitat científica — Nova relació teoria-pràctica — Papers investigadors i pràctics
Procés d'acció	<ul style="list-style-type: none"> — Obre un procés de crítica i reflexió sistemàtica — Planteja el disseny i l'aplicació curricular com un procés de reflexió i millora
Procés de canvi	<ul style="list-style-type: none"> — Del context organitzatiu de l'aula i del centre — D'un mateix — Formació i desenvolupament professional — Canvia el concepte de professionalitat docent — Dimensió de col·laboració i comunicació — Relacions entre la Universitat i les escoles

Quadre 2. Canvis que introdueix la investigació-acció.

Atès que les limitacions de l'article ens impedeixen analitzar-los tots i cadascun, hem optat per seleccionar-ne alguns, focalitzant la nostra mirada en un supòsit bàsic: el cas d'una investigació-acció empresa per un/a investigador/a universitari/a. Pensam que aquesta opció ens permetrà il·lustrar amb claredat alguns dels dilemes i les decisions bàsiques que es presenten en la realitat quotidiana de qualsevol recerca i, molt especialment, d'una recerca-acció.

El procés de negociació en una recerca-acció

Com acabam d'exposar, una de les característiques bàsiques de la investigació-acció és que totes les persones implicades en la recerca han de ser protagonistes del seu propi canvi, per la qual cosa, han d'intervenir al llarg de tot el procés, tant modificant el propi projecte de recerca com interpretant-ne els resultats. Aquesta característica bàsica va més enllà d'una simple declaració de principis i tenyeix qualsevol decisió que pren l'investigador durant tot el procés:

«Esta característica tiene efectos en la metodología que se desarrolla, de manera que las técnicas de investigación han de tener las cualidades de la participación tanto a la hora de deliberar sobre el significado de lo que sucede como en el momento de tomar las decisiones de cambio. A su vez, tiene efectos también en la misma práctica docente, puesto que si la investigación se guía por el valor de la cooperación, la enseñanza se desarrolla orientada por igual valor. Investigación y acción así concebidas posibilitan elaborar un conocimiento profesional no privado ni secreto, sino en diálogo con otras voces y otros conocimientos» (Pomar 2000, 284).

L'investigador ha d'assumir, plantejar i desenvolupar la recerca des d'opcions i valors relacionats amb la cooperació i la participació, un aspecte que sovint es negligeix a la bibliografia i que té un pes decisiu sobretot quan l'origen de la recerca prové —com sol ser habitual en el nostre sistema educatiu— d'un investigador universitari i respon a unes finalitats inicialment de caire acadèmic.

De fet, tal com recorda J. L. Barrio (1996, 28-29), la història de les relacions entre la Universitat i els centres escolars és una història d'allunyament i desencís constant que es troba mediatitzada per factors com:

- L'allunyament dels espais físics.
- La separació institucional entre la formació inicial i la formació permanent del professorat.
- La manca de credibilitat de la Universitat, tant pel tipus de coneixements i estudis que produeix com per les relacions, sovint, de caire *colonitzador* que tradicionalment ha mantingut amb els professionals d'àmbits inferiors.
- I, finalment, l'aparent o la real inhibició en la responsabilitat social de la Universitat, que s'ha mantingut al marge en temes importants per al professorat com, per exemple, en la temàtica de la Reforma.

Aquest conjunt d'aspectes conformen un marc, si més no, poc *idoni* per dur a terme una recerca-acció, ja que no afavoreixen, ni de bon tros, la creació de grups *col-laboratius*. Són molts els prejudicis i estereotips que apareixen (sobre la producció del coneixement escolar, sobre el paper del professorat universitari, sobre les relacions teoria-pràctica...), i que dificulten l'establiment de relacions igualitàries i no jeràrquiques entre tots els membres del grup i, molt especialment, amb l'investigador universitari. Aquests prejudicis es posen de manifest en el moment en què l'investigador planifica, negocia o revisa els acords de treball amb tots els participants, un procés que es coneix amb el nom de negociació.

Seguint l'ordre cronològic de qualsevol projecte de recerca i considerant, a la vegada, les distintes fases per les quals sol passar un grup d'aquestes característiques, es poden diferenciar com a mínim tres etapes:

- La negociació inicial.
- Les renegociacions durant la investigació.
- La negociació a l'acabament de l'estudi.

A continuació, tractarem cada una d'aquestes etapes per ordre, basant-nos en orientacions teòriques, en els casos en què n'hi hagi, i en l'experiència pràctica. Això no obstant, cal advertir al lector que, sovint, aquestes etapes se superposen i que algunes de les decisions són presents durant tot el procés de recerca.

a) La negociació inicial

Un cop que l'investigador ha decidit emprendre una recerca-acció, el primer dilema és decidir com triarà el grup de recerca. Dins la metodologia qualitativa existeix una certa polèmica entorn dels criteris que cal emprar per dur a terme aquesta selecció, una polèmica que, a tall d'exemple, pot ser representada per dues postures oposades. Mentre que autors com Hammersly i Atkinson (1983), Patton (1980) o Shulman (1989) defensen un mostreig intencional i representatiu, per Stake (1994, 1995) el criteri més important és l'oportunitat per aprendre. L'autor ho argumenta de la manera següent: «La meua elecció seria triar aquell cas que ens permeti dedicar-hi major temps. El potencial d'aprenentatge és un criteri diferent i, de vegades, superior al de la representativitat» (Stake 1994, 243).

Després de la selecció del grup, l'investigador estableix els primers contactes¹ i tracta d'aconseguir els *enllaços* necessaris per presentar el projecte amb uns mínims de garantia d'èxit. En acabar aquests tràmits inicials, més o menys de curta durada, comença la fase de negociació inicial pròpiament dita, on l'investigador extern presenta el projecte a tot l'equip. En aquests moments, persegueix un doble objectiu: d'una banda, pretén aconseguir el permís i suport necessari per dur a terme el projecte de recerca; de l'altra, necessita generar actituds positives i de progressiva implicació entre tots els participants.

Però la formació d'un equip de recerca no és sols conseqüència d'un procediment racional directe que pugui ser resolt en una o més reunions. Al contrari, com ja hem apuntat, la negociació inicial està influïda i és mediatitzada pels sentiments i les reaccions que la gent experimenta envers l'investigador, els possibles companys d'equip i, també, envers la mateixa proposta de recerca.

Per això, és necessari que l'investigador prevegi tant la perspectiva més formal (el document de negociació) com l'altre vessant, el que podríem anomenar la perspectiva *oficiosa* de la negociació. En concret, haurà de tenir presents alguns dels interrogants següents:

1. Quin contingut ha de tenir el document o contracte de negociació?
2. Quines intervencions es donen en la negociació inicial?
3. Quines expectatives manifesten els participants?
4. Quina capacitat de negociació tenen tots els membres?

Preveure possibles respostes a aquestes preguntes pot ajudar l'investigador tant a analitzar l'acollida del projecte com a reflexionar sobre el rol amb el qual inicia aquesta

¹ A la bibliografia especialitzada s'empren diferents termes per designar aquesta etapa de la recerca: GOETZ i LECOMPTE (1988, 108) parlen de *vagabundeo*; HAMMERSLY (1983, 47) d'*accès al camp*; i TAYLOR i BOGDAN (1986, 55) l'anomenen *raport*.

singladura. Tot i això, cal advertir que, quan l'investigador s'incorpora a un grup amb *història* pròpia és com un intrús en un sistema social ja existent amb les seves pròpies dinàmiques d'interacció i reciprocitat tant positives com negatives, i que aquestes no sempre són fàcils de detectar. Però, anem a pams!

1. El contingut del document de negociació

El document o contracte de negociació pretén sintetitzar les línies directrius de la recerca i ha d'incloure, com a mínim, els elements següents:

— Una presentació i justificació de les raons que fonamenten l'estudi.

Normalment, l'origen de qualsevol investigació està relacionada amb la voluntat i el desig de fer una aportació o causar un impacte, de tipus teòric o pràctic; les raons oscil·len entre omplir un buit existent en la bibliografia fins a explicacions insatisfactòries o motivacions dirigides a millorar l'ensenyança. Però, en el cas d'un investigador universitari, a aquestes raons s'afegeix el fet que fa feina en una institució que imposa unes condicions de treball alhora que delimita el coneixement que es considera valuós.

— Algunes pinzellades sobre el significat i les característiques bàsiques d'una investigació-acció.

En són alguns exemples els punts següents: el sentit educatiu de la recerca; la voluntat de participació dels membres; la confidencialitat i l'anonimat en la recollida de les dades; la millora de la pràctica; la creació de significats compartits; el rol de l'investigador universitari; i, en darrer lloc, la publicitat i l'autoria de l'informe final.

— Els problemes de l'estudi i els objectius que es persegueixen.

Cal aclarir i concretar no sols la temàtica de l'estudi, sinó també els guanys que n'obtidran l'investigador i els membres de l'equip. Com tots sabem, quan la investigació és dirigida pel professorat universitari, al simple guany de *nous* coneixements, s'hi afegeixen distintes recompenses secundàries, que no té el professorat d'altres àmbits educatius:

«Las estructuras de recompensa de la investigación tienen dos efectos importantes: a) por una parte, los beneficios que se obtienen, además de los relacionados con el prestigio personal y profesional, son de tipo material: obtener una titulación es uno; pero también lo es el tipo de compensación económica que permite la evaluación investigadora del profesorado universitario; y b) por otra, el hecho de que para el que investiga es fundamental la publicación. La vida académica exige la publicación como un factor importante de la actividad investigadora desarrollada, hecho que puede explicar, según algunos críticos, que la investigación tenga que ver con una forma de relacionarse con el campo de estudio: se buscan los datos y se abandona el campo» (Pomar 2000, 64).

Aquestes diferències quant a recompenses i guanys són un tema que cal plantejar i resoldre de forma clara i oberta.

— Els instruments que s'utilitzaran per a la recollida de les dades, així com un calendari orientatiu i flexible.

Per la manca de tradició en l'ús d'instruments de tipus qualitatiu (observació, diari, enregistrament en vídeo...), aquest punt pot provocar una certa angoixa a tots els participants. És important deixar clar tant quines dades es recolliran (s'observaran, s'enregistraran, o s'anotaran) com el poder que té cada membre per *vetar* les dades recollides.

En resum, aquest document no sols serveix per aclarir i pactar les finalitats i les condicions de la recerca, sinó que pot suposar dos avantatges més:

— En primer lloc serveix de pretext per manifestar que els participants tenen dret a prendre part en algunes de les decisions de la recerca, condició imprescindible en el moment de la creació del grup per començar a equilibrar i compensar la desigualtat inicial que, de ben segur, es produirà entre l'investigador i la resta de l'equip.

— En segon lloc, obliga a parlar de forma clara i explícita dels objectius i els mètodes que s'empraran i de les obligacions i expectatives mútues que assumeixen tots els participants, especialment l'investigador.

Per això, l'investigador haurà de tenir ben presents les implicacions que inclou negociar amb un grup, la qual cosa no sempre es recull als manuals i llibres especialitzats. Alguns dels punts que, des de la nostra perspectiva, és important afegir al document de negociació, si aquest s'adreça a un grup, de recerca són:

- Confidencialitat externa / Confidencialitat interna?
- Obligacions del grup / Obligacions individuals?

2. La convocatòria de les reunions i les intervencions que es donen

Per a la difusió del document que acabam d'exposar i per dur a terme la convocatòria de les reunions de negociació, caldrà emprar els canals ordinaris establerts a la institució i assegurar la incorporació lliure i voluntària de tots els membres. Recordem que l'investigador pretén «crear un acord i compromís entre tots els membres de l'equip i l'elaboració de significats compartits» (McDonald i Sanger 1982) i, per això, convé que el document arribi amb prou temps perquè cada membre pugui fer-ne una lectura individual abans de començar. Si és possible, en aquesta etapa inicial convé deixar una *porta oberta* que permeti la incorporació de nous membres mentre duri la recerca.

A banda del document, els temes, les preguntes i les intervencions que sorgeixen en aquestes reunions inicials serveixen per dibuixar la perspectiva *conjunta* de la negociació. Tot i que aquestes intervencions són un tant imprevisibles, per l'experiència que tenim en el tema, pensam que faciliten a l'investigador la reflexió i l'estudi d'alguns d'aquests punts:

- Quins obstacles per dinamitzar el grup es poden preveure?
- Quins passos o quines estratègies cal fer per vèncer els *obstacles* i crear les condicions adequades per iniciar i mantenir el grup?
- Líders? Qui? Quants? Quins rols?
- Com interpreten els participants el rol de l'investigador universitari?

En aquesta etapa inicial, la història i el funcionament anterior del grup pot afectar inevitablement, en un sentit positiu o negatiu, els rols i la conducta del grup. Tothom necessita un cert temps i experiència per descobrir o, més ben dit, redescobrir com pot beneficiar i rendibilitzar-se la feina de grup.

3. Les expectatives dels participants

En aquestes reunions, habitualment, la perspectiva de l'investigador i la dels participants no és totalment idèntica; malgrat això, al començament, perquè un projecte d'investigació-acció sigui viable n'hi ha prou que hi hagi alguns elements en comú: els objectius i la metodologia.

D'altra banda, en el si del grup tampoc no totes les perspectives solen coincidir plenament. Alguns membres valoren l'enriquiment personal que pot suposar la participació

en el projecte i els guanys de cara a l'alumnat; d'altres, poden manifestar la por i el risc quant a la utilització de determinats instruments de recerca; un tercer grup pot remarcar la possibilitat de contrastar la informació amb noves orientacions i estratègies i d'obtenir una altra perspectiva de les coses; finalment, un quart grup, pot emfasitzar la reflexió i el contrast de perspectives i la possibilitat d'arribar a unificar criteris i aconseguir estructurar millor la feina.

Per aquest motiu, resulta interessant recollir també les perspectives que manifesta cada participant, la qual cosa recomana contrastar amb cadascun dels membres el document o contracte de negociació. Aquesta entrevista individual permetrà a cada membre fer preguntes sobre el grup i el tipus de tasques que implica participar en el projecte, alhora que servirà a l'investigador per remarcar la importància que tindran la implicació i la participació activa de cada membre en el desenvolupament de la recerca.

4. La capacitat de negociació a l'inici de la recerca

Com es desprèn de tot el que acabam de dir, aquestes reunions inicials són vitals com a primera experiència del rol que assumirà l'investigador en la recerca i en la manera com funcionarà el procés de presa de decisions en el grup.

Cal reconèixer que, al començament de l'estudi, es parteix d'una desigualtat inicial: l'investigador extern és qui defineix el problema, l'interès i els mètodes que es faran servir en la recerca. En aquestes sessions inicials, per tant, i en el millor dels casos, la capacitat de negociació és de tipus mitjà, en el sentit que els participants sols tenen un cert poder de decisió dins uns límits prefixats. Per això, és important que la redacció del document o contracte sigui prou oberta i permeti incorporar alguns canvis suggerits pels participants en la recerca.

En aquests moments, la diferència que inevitablement s'estableix quant a la capacitat de decisió de l'investigador i la resta de membres de l'equip marca, d'entrada, un cert desequilibri en les relacions i pot tenir conseqüències negatives a l'esdevenidor de l'estudi. En cas contrari els membres poden sentir, per exemple, que l'entrada en el grup es produeix d'una forma un tant coactiva.

Cal esperar que a mesura que el grup es va desenvolupant, el poder de negociació dels distints membres de l'equip vagi variant al compàs dels canvis que experimenta el lideratge del grup, les expectatives dels membres i els mateixos objectius de la recerca.

b) Les renegociacions durant la investigació

Abordar el tema de les *renegociacions* que es produeixen durant la recerca suposa fer referència, com a mínim, a dos aspectes clau, íntimament relacionats, però, alhora, diferents:

— L'un fa referència a parlar de la trajectòria de l'equip analitzant els problemes sorgits en la dinàmica del grup i la forma com se solucionen; és el que podríem denominar la dimensió *interna* del grup.

Des d'aquesta perspectiva, cal adonar-se dels problemes que sorgeixen, així com dels membres que poden adoptar una postura que obstaculitza el desenvolupament del projecte. Tot i que l'investigador pot tenir por d'enfrontar directament els problemes o conflictes que sorgeixen, perquè pot produir una certa hostilitat i rompre l'harmonia del grup, cal plantejar obertament aquests fets. L'investigador haurà d'aprendre que, davant una situació d'aquestes, el primer que cal fer és controlar els propis sentiments, analitzar els missatges explícits i ocults, sense enfadar-se o frustrar-se. Té l'obligació de no atacar-ne ni rebutjar-ne cap membre i haurà de respectar les necessitats i aspiracions individuals,

malgrat que el fet pugui suposar tirar a terra bona part de la feina invertida. No s'ha d'oblidar, en aquest sentit, que els sentiments i les manifestacions d'angoixa i desànim són reaccions previsibles i habituals dins un procés de canvi i revisió de la pròpia pràctica professional.

En resum, la conducció i la incorporació dins un grup ja existent implica respondre simultàniament a fenòmens de caire personal (individual), interpersonals i de grup, en el pla també dels sentiments. Quan la formació es produeix dins un grup amb història pròpia, l'investigador és un *foraster* que haurà de vigilar i reconduir els sentiments i les relacions entre els membres del grup perquè esdevinguin un instrument útil per a la realització de les tasques de canvi i de millora.

— L'altre fa referència a parlar de les distintes revisions que s'efectuen al llarg del procés; suposa, doncs, plantejar de quina forma el contracte inicial es va revisant i quines són les modificacions més importants que s'hi introdueixen.

Les revisions que s'efectuen, sobretot quan s'acompanyen d'informes parcials, suposen una nova oportunitat per revisar el progrés del grup i per tornar a modificar el projecte inicial. Són unes sessions de balanç, gairebé d'inventari, molt productives, ja que serveixen de trampolí per afiançar les propostes de canvi empreses i per acabar de decidir el funcionament del grup fins a l'acabament de l'estudi. Algunes idees que poden servir per a la redacció d'aquests informes parcials fan referència a:

1. *La definició del problema des de la pràctica*, on s'expliqui el canvi en la prioritització dels objectius que pot haver experimentat la investigació.

2. *La construcció dels nostres aprenentatges*, on es resumeixin els principals canvis en les actituds, les actuacions i les decisions de l'equip.

3. *Una valoració dels acords presos*, on es convidi els participants a fer un balanç de l'èxit o el fracàs dels nous recursos i les noves mesures adoptades.

4. *Noves responsabilitats i nous rols*, on s'analitzin els canvis que tots els membres estan experimentant.

5. *Els sentiments que ens acompanyen en el camí*, on es reflexioni sobre les distintes fases d'entusiasme-angoixa que cada participant ha experimentat.

6. *Allò que encara hem de recórrer i descobrir*, on de forma breu s'apunten noves propostes de canvi, amb una temporització a curt i mitjan termini.

Paral·lelament, d'una manera més informal, solen mantenir-se moltes converses i xerrades tant de temes personals com d'aspectes vinculats amb la recerca. Les circumstàncies d'aquest tipus d'intercanvis són diverses i, sovint, imprevisibles: comentaris puntuals pels passadissos del centre sobre aspectes que s'acaben d'observar a les aules; xerrades mentre es berena o es pren un cafè, o a la sortida del centre. Aquestes converses informals solen tenir un gran valor per detectar els problemes o esbrinar-ne possibles respostes. Però passaran desapercebudes si l'investigador no emprà alguns instruments de registre, com els diaris o les notes de camp.

c) La negociació a l'acabament de l'estudi

L'informe és el producte final de qualsevol recerca. Tal com fa notar M. A. Santos (1990, 137), «un mal informe invalida un bon procés d'investigació». Per això, els informes són, si ens permeteu el símil, la prova de foc de tota investigació. D'una banda, permeten a l'investigador contrastar els seus punts de vista i les interpretacions que fa de la realitat amb les quals mantenen els participants, assegurant així la credibilitat de l'estudi.

De l'altre, perquè aporten al lector aquelles *pistes de revisió* que necessita per poder fer-ne una comprovació externa i, si escau, la generalització dels resultats (McCutcheon, 1981; Stake, 1998; Walker, 1989).

Això no obstant, no cal perdre de vista que el procés de redacció d'una investigació, des dels primers esborranys fins a l'informe final, és un procés recurrent, que va de la mà del mateix procés d'anàlisi i que, com aquest, passa per diferents etapes. Fins i tot, molts d'autors parlen del procés de redacció com un acte no desvinculat de la producció d'idees, interpretacions i connexions. P. Woods (1987, 201), per exemple, explica que «cal considerar el procés d'escriptura com un instrument important de la producció d'idees i no tan sols de la seva comunicació».

D'aquí la importància de recollir a l'informe final totes les decisions, els dilemes i les reflexions que han anat sorgint al llarg de la recerca; és a dir, cal incorporar tant els resultats com el procés viscut. Això no obstant, no serà gens fàcil arribar a una bona organització dels continguts, perquè tal com afirma Brown:

«Elaborar informes de treball de grup és més difícil que elaborar informes d'entrevistes d'una sola persona, a causa de la complexitat de la naturalesa d'un grup petit. En els grups centrats en la tasca, els informes inclouran tasques tangibles, plans, accions i decisions. En un grup centrat en la persona, on es dóna més importància als sentiments, a les relacions i a la comunicació no verbal, els informes tindran a veure amb qüestions intangibles, sobre les quals potser és més difícil escriure. La majoria dels informes intenten donar informació tant del contingut com del procés» (Brown 1988, 116).

En qualsevol cas, la negociació de l'informe final és una ocasió excel·lent per generar, de bell nou, un procés de discussió i de comprensió de la realitat que s'ha estudiat entre tots els membres del grup. Lather (1986, 267) anomena aquest procés «validesa cara a cara» i per Guba (1985, 159) suposa:

«El proceso de comprobación con los participantes es la acción aislada más importante que los investigadores pueden realizar, porque va al corazón del criterio mismo de credibilidad.»

D'una forma més concreta, Angulo (1990) matisa que, amb la negociació final, l'investigador assumeix el principi essencial «d'humilitat metodològica», almenys en tres sentits diferents:

«El epistemológico, afirmando que no existe un *acceso privilegiado a la realidad* [...] El técnico, en tanto que, prácticamente, evita la imposición de preconcepciones extrañas [...] y la adaptación profunda del procedimiento de investigación mismo a las características y contingencias de la realidad estudiada; y, por último, el ideológico, pues la validez *cara a cara* [...] es un componente esencial de la investigación en acción y el estudio de casos» (Angulo 1990, 105).

El retornament d'aquesta informació s'haurà de fer tant de forma individual, perquè cada membre pugui expressar obertament la seva opinió, sense cap tipus de pressió institucional o de grup, com de forma col·lectiva, per tal de recollir les discrepàncies i distintes interpretacions que dóna tot el grup a l'experiència viscuda.

A la vegada, l'investigador haurà de tenir present que qualsevol informe final d'una investigació-acció té data de caducitat:

«Quan ha trascorregut un temps, allò que es conta i s'analitza a l'informe final és una història que queda lluny a la perspectiva de les participants. Amb l'inici d'un nou curs acadèmic, l'escola ja no és la mateixa, els alumnes es troben a cursos diferents i per les mestres els pseudònims de l'estudi formen part d'un passat i ja no s'identifiquen en molts d'aspectes de les mestres que representen» (Rosselló1999, 345).

Per acabar...

Amb tot el que acabam d'exposar, s'ha posat de manifest que quan un investigador universitari treballa en una recerca-acció són fonamentals els processos i les relacions que tenen lloc dins el grup. Dels canvis en els rols, les interaccions dels components i la redefinició dels objectius, en depèn l'obtenció dels resultats i el manteniment del mateix grup.

Per aquests motius, en qualsevol recerca-acció cobren especial rellevància i significat les actituds individuals i grupals, unes actituds que han de posar de manifest aspectes com:

- L'honestat intel·lectual, que valora l'error com a font d'aprenentatge.
- L'acceptació del conflicte, com a via que garanteix el creixement individual i de grup.
- El reconeixement i l'acceptació de les pròpies contradiccions.
- L'escolta activa i oberta, amb altes dosis d'acolliment de les idees divergents.
- L'acceptació de l'altre com a reconegut, valorat i prestigiós company de feina.
- I la valoració de les preguntes, com a font i camí per trobar noves respostes.

Es tracta, en definitiva, de convertir la investigació-acció en un procés d'aprenentatge mutu, on l'enriquiment personal i professional quedi garantit per a tothom.

Bibliografia

- ALTRICHTER, H. [et al.] (1993). *Teachers investigate their Work. An introduction to methods of action research*. Londres: Routledge.
- ANGULO, F. (1990). «El problema de la credibilidad y el lugar de la Triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico», a J. B. MARTÍNEZ (ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pàg. 95-110. Granada: Universitat de Granada.
- BARRIO, J. L. i DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (1996). *Estudio de caso: la escritura y el ordenador en un aula de educación infantil*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, A. (1988). *Treball de grup*. Barcelona: Pòrtic.
- CONTRERAS, J. (1994). «¿Qué es?». *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- ELLIOTT, J. (1986): *Investigación-acción en el aula*. València: Generalitat Valenciana.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. P. i LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GUBA, E. G. (1985). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», a J. GIMENO i A. PÉREZ (coords.): *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2a. edició), pàg. 148-165. Madrid: Akal.
- HAMILTON, S. (1983). «The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools». *The Elementary School Journal*, 83, 313-334.
- HAMMERSLY, M. i ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: principles and practice*. London: Tavistock.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- KEMMIS, S. i MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LANDSHEERE, G. DE (1986): *La recherche en éducation dans le monde*. París: PUF.
- LATHER, P. (1986). «Issues of validity in Openly ideological Research», *Interchange*, 17, 4, 257-277.
- MACDONALD, B. i SANGER, J. (1982). «Just for the record? Notes towards a theory of interviewing in evaluation». Comunicació presentada a l'Annual Meeting of the AERA, Nova York.
- MCCUTCHEON, G. (1981). «On the Interpretation of Classrooms Observations», *Educational Researcher*, 10 (5).
- PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- POMAR, M. I. (2000). *Proyecto Docente*. Departament de Ciències de l'Educació de la UIB.
- ROSSELLÓ, M. R. (1999). *L'adaptació curricular individualitzada (ACI) com a procés de canvi i estratègia de millora. Un estudi de casos en un centre de primària*. Departament de Ciències de l'Educació. UIB. (Tesi doctoral inèdita.)
- RUÉ, J. (1989). «Aproximació a la recerca educativa», a *Seminari de Recerca en l'Acció, Portar la recerca a classe. Perspectives en la investigació educativa*, pàg.7-19. Barcelona: ICE -Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SHULMAN, L. (1989). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», a M. C. WITTROCK (ed.): *La investigación de la enseñanza*, pàg. 9-94. Barcelona: Paidós.
- STAKE, R. E. (1994): «Case Studies», a N. K. DENZIN i Y. S. LINCOLN (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, pàg. 236-247. Londres: Sage.
- (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. i BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

**La orientación y
la tutoría en la
universidad.
Análisis de las
realidades
existentes**

M. Teresa Adame
Obrador
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
215-232

La orientación y la tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes

Orientation and office hours in the university. Analysis of existing realities

M. Teresa Adame Obrador

Universitat de les Illes Balears

Resumen

El presente artículo analiza el sentido, el alcance y las limitaciones de la orientación y de la acción tutorial en la Universidad. En primer lugar, se hace balance del papel de la orientación y de la tutoría en dicho ámbito, constando que las acciones y regulaciones existentes, principalmente, en lo que se refiere a la acción tutorial, son mínimas, lo cual plantea un panorama un tanto desalentador. En segundo lugar, se procede a revisar la situación de los servicios de orientación en las distintas universidades españolas, por medio de un análisis descriptivo centrado en un sistema de categorías. Por último, en un tercer momento, se concreta dicho análisis en la realidad de la UIB, tanto en lo que se refiere a los servicios existentes en materia orientadora, como a indicar algunas pinceladas sobre la acción tutorial.

Abstract

This article analyses the implications, scope and limitations of guidance and tutorial activities within the field of university education. It begins by assessing the role of university guidance and tutorials, showing that, at present, minimum action and regulations exist, particularly in the field of tutorial action, which paints a rather gloomy panorama. Secondly, it reviews the guidance services offered by different Spanish universities, via a descriptive analysis based on a system of categories. Finally, in the third section, this last analysis is focused on the current situation of the University of the Balearic Islands, taking into account both the current guidance services available and some indications of tutorial action.

El papel de la orientación en el ámbito universitario

«En las universidades españolas hace muchos años que ha perdido vigencia la convicción de que la misión fundamental para la que habían sido creadas, se circunscribía a transmitir cultura, formar profesionales y desarrollar la investigación científica. Hoy en día, parece no existir duda alguna acerca de que dicho objetivo es insuficiente. La formación que se dispensa al estudiante puede

resultar incompleta, si una vez titulado, fuera incapaz de resolver el problema de saber elegir cuál es el puesto de trabajo más idóneo para desarrollar adecuadamente sus capacidades, preferencias y aptitudes» (Miguel, J.A., 1999. p. 40)

Sin duda, hoy día, se halla fuera de toda discusión la necesidad de la orientación en la universidad desde dos perspectivas fundamentales: en primer lugar, desde el punto de vista del alumno universitario que necesita de la ayuda de la orientación en su proceso de desarrollo personal, académico y profesional; y, en segundo lugar, desde la propia enseñanza universitaria, confiriéndole una mayor carga formativa y un mayor acercamiento al mundo social y laboral. A ello, se añade la situación coyuntural de la universidad española caracterizada, por los actuales planes de estudio —cuyas aproximaciones curriculares ofrecen una mayor opcionalidad, que exige una constante toma de decisiones—, junto al transcurso, en los próximos años, hacia un nuevo concepto y modelo universitario, que responda a los planteamientos de la denominada convergencia europea —acompañada de la reformulación de las titulaciones universitarias, el potencial de la formación permanente, los nuevos créditos esfuerzo, el papel de la función docente...

El panorama es lo suficientemente complejo, y, cada vez se hace más patente la necesidad de introducir mejoras cualitativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la universidad. A ello se ha aferrado el eslogan publicitario de la LOU, como en su día esgrimió por bandera la LRU. Con una clara discrepancia y sin detenernos a analizar su contenido, sin duda, somos muchos quienes coincidimos en el discurso de que una de las vías para *aumentar la calidad de nuestras universidades* supone cambiar, considerablemente, el concepto de formación universitaria hacia tres finalidades básicas:

1. Contribuir al desarrollo personal del alumno. Lo cual supone incidir en el desarrollo de valores y actitudes sociales capaces de promover una actitud crítica ante el conocimiento y ante las situaciones de desigualdad e injusticia social.

2. Posibilitar su acceso al conocimiento. La tarea y la responsabilidad del profesorado universitario, no se limita a la transmisión de determinados contenidos; por el contrario, deberá posibilitar el acceso al conocimiento, el manejo de la información disponible, la reorganización para construir el conocimiento deseado, así como su aplicación para mejorar la comprensión de determinados problemas.

3. Contribuir a formar profesionales competentes, capaces de intervenir con cualificación, flexibilidad, y resolución.

No obstante, dichas finalidades no pueden conseguirse simplemente con nuevos planes de estudio o con retoques a los ya existentes. La tarea resulta mucho más ardua, es precisamente en dicho contexto, donde el papel de la orientación en la universidad adquiere su máximo significado. Así pues, siguiendo a Álvarez Rojo *et al.* (2000) realizar propuestas sobre orientación en la universidad en estos momentos implica casi necesariamente asociarlas al tema de la calidad de las universidades, puesto que no resulta fácil concebir una universidad mejor sin una oferta de servicios de apoyo (entiéndase, entre otros, servicios de orientación) a los estudiantes en los diferentes ámbitos de su vida universitaria. Ciertamente, estamos de acuerdo que en el seno de las universidades ha de existir un órgano que informe, oriente y ayude al futuro estudiante universitario en la elección de los estudios adecuados; y al que ya se encuentra integrado en el sistema universitario, en el paso por dichos estudios y en la obtención del éxito académico y formativo; así como al recién titulado, en el que quizá sea uno de los momentos cruciales

de su vida profesional: el de su inserción en el mundo laboral. Por otra parte, el progresivo acceso de alumnos con discapacidades, abre además nuevas demandas relacionadas con las adaptaciones de acceso y del mismo currículo, implicando y generando un abanico de necesidades de orientación, que se extienden también a la figura del profesorado.

Al respecto, López y Oliveros (1999) realizan una breve, aunque acertada, descripción del devenir por la carrera, el cual se descompone en tres momentos, coincidentes con los que hemos venido indicando: el inicial o de incorporación en la vida universitaria, el progreso a lo largo de los diversos cursos que la componen y el momento final, o antesala a la incorporación al mundo laboral. Cada uno de ellos presenta situaciones características para el alumno, sobre las que debería intervenir, con el objeto de realizar una atención preventiva. En concreto:

a) El momento inicial o de incorporación a la vida universitaria supone para el alumnado algunos obstáculos como los que se indican seguidamente:

— Se ubica en una institución nueva, distinta a las que hasta entonces conocía que, en general le da mayor grado de autonomía, y para la cuál, quizás, no esté preparado. Los problemas que se le pueden presentar son: desconocimiento de la institución y falta de preparación para ejercer su responsabilidad.

— Un plan de estudios que conoce en mayor o menor grado, y sobre el cual debe tomar decisiones, puesto que ya no se trata de un plan mayoritariamente cerrado y uniforme. Los problemas que le pueden surgir podrán derivar de una falta de información del plan de estudios y de una ausencia de estrategias para la toma de decisiones.

— El alumnado se va a enfrentar a nuevas técnicas de trabajo intelectual, nuevas fuentes de consulta y, sobre todo, ausencia de un plan de aprendizaje tan guiado como en etapas anteriores. Ante dicha situación el alumno requerirá conocer nuevas técnicas de estudio, familiarizarse con las nuevas fuentes y aprender a generar y administrar su propio plan de aprendizaje.

— La mayor autonomía a la que el alumnado se enfrenta y la mayor implicación personal que se le requiere, le exige asumir de forma continuada la dirección de sus actuaciones, lo que supone en primer término, el conocerse en profundidad (sus capacidades, sus intereses, sus limitaciones...), además de reflexionar y plantearse nuevamente, quién es, cómo es, dónde está, a dónde quiere ir, etc.

— A todos los anteriores aspectos se le une, en ocasiones, un abandono del domicilio familiar con todo lo que ello conlleva de ausencia respecto al contexto habitual y, consiguientemente, de necesidad de adaptarse al nuevo hábitat.

b) El tránsito a lo largo de los distintos cursos que integran el plan de estudios, suele ir acompañado de situaciones como las que indicamos a continuación:

— El ir configurando el itinerario formativo personal, lo que supone elegir entre el grupo de materias optativas y de libre configuración, aquellas que mejor le aproximen al plan formulado, para que, por una parte, lo vaya conociendo para ratificarse o no en su elección y, por otra, para ir acotando el ámbito de especialización y/o preferencia.

— Los planes de estudio vigentes asumen una importante carga de créditos prácticos que en muchas ocasiones se traducen en trabajos que los alumnos deben realizar para poner en práctica los conocimientos y habilidades que van adquiriendo. Al mismo tiempo, los créditos del practicum constituyen una oportunidad de acercarse a la vida profesional y de ir definiendo un currículum coherente que facilite su posterior inmersión en el mundo laboral.

— Debe anticiparse ya en este momento un conocimiento lo más completo, exacto y realista del mundo laboral, respecto al ámbito más o menos específico, en el que el alumno se sitúa. La anticipación de esta información puede traer como beneficio cierta motivación hacia los saberes que, incluidos en el plan de estudios, puedan resultar de especial utilidad en el desempeño profesional.

c) Por último, el tercer momento es el que marca la incorporación al mundo laboral, para que ello sea posible, los requisitos fundamentales que debe tener cubiertos el alumnado son:

— Planificar un proceso de búsqueda activa con todo lo que ello conlleva (establecimiento de metas, enumeración secuenciada de tareas, ejecución y control de las mismas).

— Conocer las principales fuentes generadoras de trabajo y ejercitarse en su uso (lectura regular de anuncios de prensa y boletines o publicaciones oficiales, seguimiento del estado de las empresas...).

— Ejercitarse en los principales mecanismos de búsqueda y solicitud de empleo (elaboración de cartas de presentación y currícula, visitas o contactos telefónicos con las empresas, elaboración de fichero de contactos, ...).

— Familiarizarse con el uso de los principales mecanismos de selección (entrevistas, elaboración de proyectos...).

— Utilizar las posibilidades formativas que contribuyen a completar el currículum con el fin de hacerlo más adecuado para el desempeño profesional elegido.

— Apuntarse a bolsas de trabajo, etc.

Esta situación se torna más acuciante al plantearse temas relativos a la movilidad estudiantil, por ejemplo en el marco europeo. Ello implica la necesidad de tener que informarse y asesorarse para poder sacar el máximo provecho al intercambio y la atención a las situaciones de transición por las que ha de pasar el alumno a su ingreso en la universidad, en la elección de especialización y cuando intenta iniciar el proceso de inserción al mundo laboral, que le provoca situaciones de indecisión y de cierta inseguridad personal.

Todo ello apunta pues, hacia la necesidad de un incremento de la oferta de acciones orientadoras, y hacia una dotación de recursos para el desarrollo de servicios de apoyo dirigidos no únicamente a estudiantes sino también al profesorado universitario. Suscribimos plenamente el planteamiento efectuado por Álvarez Rojo en un interesante artículo sobre el tema que nos ocupa: *«paralelamente los orientadores deberán ir poniendo a punto los modelos y las estrategias de intervención orientadora idóneas para el mundo universitario, de las que no andamos precisamente sobrados. En este paquete metodológico, según nuestra opinión, habrán de destacar los métodos para la orientación del inseparable fenómeno de la docencia-aprendizaje»* (Álvarez Rojo, V. et al. 2000, p. 47).

De la orientación, en su sentido amplio, a la especificación de la función tutorial

Necesariamente deberían articularse las funciones y acciones de la orientación con el funcionamiento de un sistema tutorial, en el que se asumiera, entre otros, que la acción tutorial forma parte de la actividad docente, y por tanto forma parte de la actuación del profesorado universitario.

Tal y como hemos indicado, resulta evidente que los alumnos universitarios puedan presentar diversas necesidades en el terreno de la orientación considerada en sus tres planos (personal, académica y profesional). Por eso, como se señala, *«desde nuestra perspectiva universitaria debemos entender que la función docente de cualquier profesor implica más valores educativos y complementarios que los relativos a la mera función inherente al proceso desarrollado en el aula»*. (Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. 1995, p. 106).

De poco sirve la incorporación de créditos prácticos, asignaturas optativas y de libre configuración con el objeto de flexibilizar los itinerarios formativos. Más bien, debemos reclamar, a su vez, un cambio profundo en las estrategias metodológicas y de acción tutorial del docente universitario. En este sentido, algunos de los cambios introducidos en otras etapas del sistema educativo español, pueden sernos de gran ayuda.

Sin embargo, existen grandes condicionantes para que el profesorado universitario asuma un concepto de tutoría como el que acabamos de exponer. Todos sabemos que el propio contexto universitario prioriza y sobrevalora las tareas de investigación y publicación en revistas de *impacto* en detrimento de las funciones básicas de docencia, por no hablar ya de la dimensión tutorial en los procesos formativos. A ello, se añade el hecho que, la formación inicial del profesorado universitario adolece de una preparación pedagógica específica y queda al amparo de los procesos de socialización y las experiencias vividas como alumnos en etapas previas o en la misma universidad. Por otra parte, las actividades de formación permanente son de carácter puntual, poco coherentes y voluntaristas, por lo que sus efectos no alcanzan más que a un grupo reducido del profesorado sin conseguir crear comunidades de docentes reflexivos que analizan su propia práctica. Con la excepción de unos carteles/listados que anuncian horarios y lugares, en nuestras universidades no existen otro tipo de reglamentaciones, pautas o controles sobre como llevar a cabo unas tutorías asumidas responsablemente por el profesorado universitario, y centradas prioritariamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tampoco se dan ningún tipo de incentivos ni reconocimientos especiales.

En estas circunstancias, no es de extrañar que la tutoría universitaria adolezca de multitud de inconvenientes, entre ellos: horarios que no se acomodan a las necesidades de buena parte de los alumnos, cumplimiento irregular, superposición de otras acciones (tareas de gestión e investigación, reuniones...) sobre los propios horarios de tutoría, y, en definitiva, un cúmulo de indicadores que no hacen más que manifestar una deficiente concepción y mentalidad del verdadero significado de la función tutorial, tanto en lo que se refiere a la figura del profesorado universitario, como a la del propio estudiante que se halla en la universidad.

En la misma línea, Rodríguez Moreno y Gallego (1999, p. 184) indican algunos condicionamientos de la función tutorial, entre los cuales destacan:

- a) Los condicionamientos que impone cada universidad, según sus estatutos, su cultura y las necesidades sociales que se proponga satisfacer,
- b) el marco teórico de referencia que indica la direccionalidad de las funciones tutoriales,
- c) los condicionamientos económicos. En ocasiones, las manifestaciones de las autoridades no se corresponden con las partidas presupuestarias, con lo que las intervenciones orientadoras, a pesar de la buena voluntad manifestada queda seriamente recortada en la práctica.

Por supuesto, que la visión en torno a las necesidades y servicios de la orientación, en su sentido más amplio, y de la función tutorial, como fórmula específica, estará ligada a

la propia concepción del modelo educativo universitario que se defienda. No obstante, la tendencia hacia la futura convergencia con Europa parece plantear un nuevo modelo en el que se posibilite conseguir el crédito mediante aprendizaje no presencial, lo que obviamente incrementaría la función tutorial del profesorado, y obligaría a reformular su función docente.

En este sentido, y en relación al contenido de las tutorías, en ellas, además de resolver u orientar trabajos, se debería ofrecer al estudiante una guía y orientación en su aprendizaje y en el dominio del curriculum, contribuir a la motivación y al dominio de las competencias del futuro ejercicio profesional, despertar la curiosidad por la ciencia, concienciarlos de la función social de la investigación y de la propia universidad, ayudar a trazar itinerarios formativos coherentes (Álvarez Rojo, V. *et al.*, 2000; López Franco, E. y Oliveros, L. 1999; Álvarez Pérez, P. *et al.*, 1999). Algunos autores se han referido a la tutoría en la universidad como una *pedagogía del acompañamiento* (Mourreau, 1999).¹ Siendo el momento evolutivo de los estudiantes universitarios y sus características, un indicador para que este acompañamiento sea lo menos directivo e intervencionista posible, aunque con tendencia a facilitar su nivel de autonomía y madurez del alumno, y a posibilitar la planificación y experimentación de un proyecto de vida personal, realista y coherente con uno mismo (E. López Franco L. Oliveros, 1999). En resumen, necesariamente debemos partir de un concepto que dé a la función tutorial una dimensión que comprenda las diferentes facetas de la vida del estudiante: personal, profesional y social (Rodríguez Moreno, M.L. y Gallego, S. 1999).

De las distintas argumentaciones apuntadas, podrían derivar muchas y variadas propuestas de mejora, desde las estrictamente organizativas, pasando por las competenciales, metodológicas, formativas, etc.² Aunque todo ello, evidentemente, debiera acompañarse por los esfuerzos de elaborar una teoría y un modelo propios de la función tutorial, específicamente dirigida a constituirse en elemento propio de nuestra cultura universitaria, donde los servicios de orientación, tal como exponemos a continuación, tuvieran un papel clave.

Situación de la orientación en nuestras universidades: servicios, departamentos y gabinetes de orientación

Hechas estas primeras consideraciones, es una realidad el hecho de que las universidades españolas se hayan ido sensibilizando en lo relativo a la orientación, así pues, bajo diferentes denominaciones, a lo largo de estos últimos años, se han ido creando centros y servicios de información y orientación universitaria.

A tal efecto, nos referimos a un estudio anterior (Adame, M.T. 2000, p. 274-292) centrado en el propósito de revisar la oferta, en el ámbito universitario, de departamentos y/o gabinetes de asesoramiento y orientación, dejando constancia de sus objetivos, líneas de actuación, población destinataria, recursos con los que cuentan, etc. En dicho balance, y con el objeto de obtener el perfil sobre la realidad de dichos servicios en nuestra uni-

¹ Citado por E. López Franco y L. Oliveros (1999).

² A modo de ejemplo, pueden indicarse las siguientes: acomodar los horarios de tutoría a las posibilidades reales de nuestros alumnos, potenciar las tutorías electrónicas, formar las cualidades del profesor-tutor, mentalizar al profesorado y al alumnado sobre la necesidad de una mayor valoración y uso de la acción tutorial, sensibilización de los responsables de la gestión universitaria, formación psicopedagógica,...

versidad, nos propusimos seleccionar aquellas universidades que dispusieran de: servicio o gabinete de orientación dirigido al estudiante; Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE); bolsa de trabajo; y/o servicio u oficina de información.

Por ello, con el fin de facilitar el seguimiento de los datos obtenidos, se optó por recoger en una ficha aquellas informaciones (denominación, órgano responsable, objetivos, ámbito de actuación, y otros datos de interés) a destacar, en relación a la configuración de dichos servicios:

DENOMINACIÓN:	Nombre con que se conoce el servicio (o servicios) de asesoramiento y orientación de la universidad. Incluyendo la denominación (nomenclatura) por siglas para denominar los diversos servicios.
ÓRGANO RESPONSABLE:	Campo referido al vicerrectorado, área, departamento, extensión... del cual dependen los servicios analizados.
OBJETIVOS:	Campo que informa sobre el por qué y el para qué del servicio. Señala la intención de los servicios, y hacia dónde deben encaminarse los distintos ámbitos de actuación que de ellos derivan.
ÁMBITO DE ACTUACIÓN:	Acciones o conjunto de acciones llevadas a término desde el servicio, de acuerdo a los objetivos marcados, y relacionadas de forma directa o indirecta con el ámbito del asesoramiento y orientación académico, profesional y/o personal.
OTROS DATOS DE INTERÉS	Informaciones que no tienen cabida en los campos especificados anteriormente, pero merecen ser reseñadas.

Tabla 1. Ficha de análisis: categorías objeto de estudio.

Respecto al análisis de los datos obtenidos, indicar que, la obtención de la información se realizó a través de Internet, accediendo a todas y cada una de las universidades que aparecían listadas en el servidor del MEC³ y de RedIRIS.⁴ Tuvimos acceso a un total de 62 (100%) universidades, 43 (69,35%) de ellas contaban con algún tipo de servicio, de acuerdo al siguiente reparto: 31 (72,09%) universidades disponían únicamente de un servicio; 12 (27,9%) de dos servicios distintos; y, 1 (2,32%) de 3 servicios.

En nuestro análisis, y con el objeto de obtener un conocimiento más a fondo, procedimos a partir de los diversos campos aparecidos en la ficha de recogida de información, tal como detallamos a continuación:

TOTAL DE UNIVERSIDADES REVISADAS: 62 (100%)		TOTAL DE UNIVERSIDADES CON SERVICIOS: 43 (69,35%)	
TOTAL DE UNIVERSIDADES CON SERVICIOS: 43 (100%)			
Universidades con 1 servicio: 30 (72,09%)		Universidades con 2 servicios: 12 (27,9%)	
		Universidades con 3 servicios: 1 (2,32%)	

Tabla 2. Total de universidades y total de universidades con servicios.

³ Su dirección en internet es: <http://www.mec.es>.

⁴ Su dirección en internet es: <http://www.rediris.es/recursos/centros/univ.es.html>

A. Denominación/Objetivo: Se establecieron seis categorías distintas de servicios atendiendo, no sólo al criterio denominación sino también a los objetivos de éstos. Puesto que en algunos casos el nombre del servicio podía apuntar hacia una tipología determinada, mientras que los objetivos de éste indicaban acciones que obligatoriamente derivaban hacia categorías diferentes a las que en apariencia denotarían. Así pues, resultó difícil obtener una clasificación pura, en el sentido de que algunos de los servicios abarcaban objetivos dispares —aunque complementarios—, que ciertamente, permitirían situar al servicio en más de un campo de la categorización. En estos casos optamos por asignarlos en función del ámbito de actuación al cual parecían dedicarse mayoritariamente, pues no era fácil establecer un límite claro por lo que respecta a la pertenencia de los servicios a uno u otro campo de la tipología, así, guiarse únicamente por el criterio ‘denominación’ podía resultar engañoso, siendo, el criterio ‘objetivos’ en algunos casos excesivamente disperso. El resultado de la clasificación final fue la siguiente:

- *Servicio/oficina de información al estudiante:* Unidades que tienen por objeto informar al estudiante sobre diversas temáticas: académicas, sociales, culturales, juveniles...

- *Servicio/oficina de Orientación (académico/profesional):* Centros que no se limitan a difundir informaciones varias, sino que se dirigen a ofrecer diversas acciones que permitan orientar vocacionalmente al estudiante, contribuyendo a trabajar desde la interrelación entre motivaciones, intereses... que permita establecer un vínculo entre la etapa de formación académica y la vida profesional.

- *COIE:* Específicamente son los Centros de Orientación e Información de Empleo, puesto que por sus rasgos de identidad (creados a partir de convenios de colaboración entre la propia universidad, la Fundación Universidad-Empresa y el INEM) se constituyen en categoría aparte.

- *Servicio/oficina de colocación y/o promoción de empleo:* Servicios que atienden el contacto con empresas, la coordinación de prácticas de trabajo en empresas, la formación en relación al ámbito laboral, pudiendo o no incluir bolsa de trabajo o base de datos sobre demandas... y cuyo objetivo final se encamina a trabajar en pro de la empleabilidad del estudiante o titulado.

- *Servicio/oficina de asistencia/ayuda al estudiante (asesoramiento y orientación personal):* Servicios y/o gabinetes que trabajan principalmente en el ámbito de la atención psicológica personalizada cubriendo con ello necesidades de tipo emocional, psicológico, jurídico, sexual...

- *Bolsa de trabajo (específicamente):* Se incluyen aquellas universidades que disponen de una base de datos por la que se constituye la bolsa de trabajo con el objeto de facilitar el acceso del titulado al mundo laboral.

Cuantitativamente el reparto obtenido entre los diversos campos de la tipología permitió realizar dos agrupaciones:

a) Una primera agrupación formada por las siguientes categorías: servicio/oficina de información al estudiante; servicio/oficina de orientación académico-profesional; COIE; servicio oficina de colocación y/o promoción de empleo. Inicialmente las cifras oscilan entre 11-15 universidades por campo; no obstante recordemos la existencia de universidades que cuentan con más de un tipo de servicios, y curiosamente la tendencia respecto a dicha oferta indica que la mayoría de universidades que cuentan con algún tipo de servicio u oficina de información al estudiante, disponen a la vez de un segundo tipo de servicio, principalmente en el ámbito de las categorías de colocación y/o promoción de empleo; seguido de la categoría referida a los COIE. Ello probablemente responda al criterio de considerar insuficiente un servicio que actúe prioritariamente en el ámbito de la

información, sino que más bien atienden la necesidad de ofertar servicios en otros campos de cara a completar su oferta y afrontar un abanico más amplio de demandas.⁵

b) Una segunda agrupación abarca las categorías denominadas: servicio/oficina de asistencia/ayuda al estudiante en el ámbito del asesoramiento y orientación personal; y, bolsa de trabajo. Hay un total de 5 y 2 universidades, respectivamente, por tipo de servicio. Ello nos muestra, de una parte, que la asistencia/ ayuda en el ámbito personal se escapa claramente de la oferta de servicios de nuestra universidad; y, en cambio, suponemos que el campo referido a bolsa de trabajo, se incluye entre las diferentes acciones llevadas a término por otro tipo de servicios/oficinas presentes en nuestra clasificación.

Veámos en cifras cuál fue la distribución de servicios universitarios siguiendo el baremo clasificatorio indicado:

TIPOLOGÍA DE SERVICIOS	DISTRIBUCIÓN DE UNIVERSIDADES			
• Servicio/oficina de información al estudiante	15	8 disponen de otro servicio	2 cuentan con un servicio/ oficina de orientación académico/profesional 4 cuentan con un servicio/ oficina de colocación y/o promoción de empleo 1 cuenta con un servicio/ oficina de ayuda al estudiante 1 cuenta con una bolsa de trabajo Servicio/oficina de colocación y/o promoción de empleo; y, servicio/ oficina de ayuda al estudiante	Cantabria, Autónoma de Madrid, Huelva, Illes Balears, Las Palmas, Politécnica de Valencia Valencia Ramón LLull Politécnica de Cataluña
• Servicio/oficina de orientación académico/profes.	12	2 disponen de otro servicio	1 cuenta con un COIE 1 cuenta con un servicio/ oficina de asistencia/ayuda al estudiante (orient. personal)	Murcia Carlos III de Madrid
• COIE	11	3 disponen de otro servicio	2 cuentan con un servicio/ oficina de información al estudiante 1 cuenta con un servicio/ oficina orientación académico profesional	Cantabria, Autónoma de Madrid Murcia
• Servicio/oficina de colocación y/o promoción de empleo	12	6 disponen de otro servicio	4 cuentan con un servicio/oficina de información al estudiante 2 cuenta con un servicio/ oficina de asistencia/ayuda al estudiante (orient. personal) Servicio/oficina de información al estudiante; y, servicio /oficina de asistencia/ayuda al estudiante	Huelva, Illes Balears, Las Palmas, Politécnica de Valencia Pontificia de Comillas, Europea de Madrid Politécnica de Cataluña
• Servicio/oficina asistencia/ayuda al estudiante (orient. personal)	5	4 disponen de otro servicio	1 cuenta con un servicio/oficina de información al estudiante 1 cuenta con un servicio/ oficina de orient. académico profes. 2 cuentan con un servicio de colocación y/o promoción de empleo Servicio/oficina de información al estudiante; y, servicio /oficina de asistencia/ayuda al estudiante	Valencia Carlos III de Madrid Pontificia de Comillas, Europea de Madrid Politécnica de Cataluña
• Bolsa de trabajo (específicamente)	2	1 dispone de otro servicio	Servicio/oficina de información al estudiante	Rovira i Virgili

Tabla 3. Tipología de servicios y su distribución por universidades.

⁵ No obstante, en un análisis más detallado (en el que en estos momentos no entramos), se constataría la debilidad de nuestro argumento respecto la relación entre el número total de servicios u oficinas ofertadas por cada universidad y la amplitud respecto a los diversos campos de actuación que ello puede significar, puesto que

B. Órgano responsable: En la mayoría de los casos, los datos obtenidos no ofrecían información sobre el órgano u órganos responsables de los distintos servicios. Aún así, la tendencia predominante indica que, mayoritariamente, suelen depender de vicerrectorados universitarios, y especialmente vicerrectorados de alumnado o estudiantes (puesto que la denominación varía en función de las distintas universidades), seguidos de áreas de información, consejos de estudiantes; siendo el grupo de servicios que hemos venido denominando de colocación y/o promoción de empleo, y en segundo lugar, los COIE, aquellos que dependen de fundaciones y/o convenios de las universidades respectivas con órganos o instituciones externos de carácter público o privado. De las 43 universidades a las que nos venimos refiriendo, en 28 (65,11%) casos —correspondientes a 21 (48,83%) universidades distintas— se especifican la asignación del servicio o servicios estudiados a un órgano o departamento responsable. La distribución es la siguiente:

ÓRGANO RESPONSABLE	DISTRIBUCIÓN DE SERVICIOS POR UNIVERSIDADES	
• Vicerrectorado (de estudiantes o alumnado, aunque la terminología correcta suele incluir en todas las universidades algún que otro anexo: ...y extensión universitaria; ... y campus; ... y docencia; actividades culturales; extensión universitaria y deportes; ...y relaciones institucionales; ordenación académica y...)	14	Huelva (2 servicios), Illes Balears, La Laguna, Da Coruña, Jaume I, Cantabria, UNED, Oviedo, Pontificia de Comillas (2 servicios), Carlos III de Madrid, La Rioja, Valencia.
• Área de Información, Servicio de Información Universitaria o Negociado de Información	4	Cádiz, Murcia (2 servicios), Politécnica de Cataluña.
• Fundaciones: Fundación de la Universidad Carlos III, Fundación Universidad-Empresa, Fundación Empresa-Universidad de Navarra, otro tipo de fundaciones	4	Carlos III de Madrid, Illes Balears, Las Palmas, Navarra.
• Consejo o Servicio de Estudiantes	2	Cantabria, Barcelona
• Otros: Universidad/INEM Consejo Social Dir. Gral. Ocupación (Generalitat) Facultad Ciencias Jurídicas/Econó.	1 1 1 1	Málaga Complutense de Madrid Politécnica de Cataluña Vic

Tabla 4. Servicios universitarios y su asignación a los posibles órganos responsables.

C. Ámbito de actuación: La dificultad en el análisis de los ámbitos de actuación se halla en que, como apuntábamos, en buena parte de los casos, la dispersión o amplitud de acciones dentro de un mismo servicio suele ser la tónica habitual. No obstante, los principales ámbitos de actuación desarrollados fueron los siguientes:

algunas universidades (como es el caso de la Universidad de Barcelona) cuentan con un sólo servicio en el que se engloban una variedad importante de unidades y programas que bien podrían asignarse a diversos campos de la tipología indicada, con lo cual su cobertura real sería ciertamente mucho más amplia de lo que en apariencia se refleja.

TIPOLOGÍA DE SERVICIOS	ÁMBITO DE ACTUACIÓN (ordenados de mayor a menor frecuencia)
• Servicio/oficina de información al estudiante	<p>En general acciones dirigidas a tres grupos de destinatarios: estudiantes interesados en iniciar estudios universitarios, estudiantes matriculados en la universidad, y titulados:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Información sobre la universidad en general (la propia y otras) — Consultas académicas — Becas y ayudas, premios, concursos... — Actividades socioculturales — Acogida para los estudiantes de nuevo ingreso — Edición y difusión de guías informativas sobre las propias universidades — Información sobre aspectos ocupacionales y bolsa de trabajo — Organización jornadas de puertas abiertas — Servicio de documentación — Promoción y apoyo de la participación estudiantil — Servicio vivienda joven
• Servicio/oficina orientación académico/profesional	<p>En general acciones dirigidas a tres grupos de destinatarios: estudiantes interesados en iniciar estudios universitarios, estudiantes matriculados en la universidad, y titulados. Habitualmente se trata de servicios integrados por diversas unidades y/o programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unidad de información: administrativa, organizativa, becas y ayudas, cursos de verano, documentación, puertas abiertas... También información internacional (estudios, alojamiento, trabajos en el extranjero, directorios, programas europeos...) — Unidad de asesoría académica y vocacional: asesoramiento individual o colectivo a estudiantes sobre el propio proceso formativo, toma de decisiones, motivación ante la carrera; intereses; diseño, programación, organización y elaboración de materiales... — Unidad de empleo o asesoramiento profesional: información sobre ofertas de empleo; bolsa de empleo; información ámbito empresarial, escuela de autoempleo; formación búsqueda de empleo; formación para el ejercicio profesional... — Prácticas en empresas/instituciones: curriculares, convenios de cooperación educativa... — Unidad de servicios sociales: orientación sexual, voluntariado, atención a discapacitados, vivienda, igualdad de oportunidades para la mujer... — Unidad de atención psicológica y psiquiátrica: optimizar recursos intelectuales, intervención rendimiento académico y profesional, relaciones interpersonales, estrés... — Gestión de los puntos de información de diversos centros universitarios... — Unidad de asesoría jurídica: asesoramiento legal a estudiantes; documentación...
• COIE	<p>En general acciones dirigidas a tres grupos de destinatarios: estudiantes universitarios, titulados y, empresas, instituciones o asociaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gestión desde la universidad con la empresa: fomento de la participación en el mercado de trabajo de los universitarios; prácticas en empresas; banco de datos de curriculums a disposición de la empresa; preselección de candidatos; foros de encuentro entre universitarios y empresas; recepción y difusión de ofertas de trabajo... — Orientación al empleo: orientación laboral, inserción laboral; información de empleo, cursos sobre técnicas de búsqueda de empleo, gestiones con INEM... — Información: becas, cursos, premios, convocatorias; charlas informativas sobre la elección de especialidad, salidas y posibilidades profesionales; oferta formativa; cultura, ocio, viajes; estudios y trabajo en el extranjero... — Cursos de formación complementaria de carácter ocupacional, títulos propios en las categorías de especialistas o expertos... — Centro de documentación sobre formación y empleo: documentación escrita (prensa, boletines, directorios, guías...) e informatizada con acceso a internet, entre otros — Observatorio ocupacional: estudio de mercado... — Bolsa de empleo — Observatorio ocupacional: estudio de mercado... — Fomento en la creación de empresas

TIPOLOGÍA DE SERVICIOS	ÁMBITO DE ACTUACIÓN (ordenados de mayor a menor frecuencia)
<ul style="list-style-type: none"> • Servicio/oficina de colocación y/o promoción de empleo 	<p>En general acciones dirigidas a tres grupos de destinatarios: estudiantes universitarios, titulados y, empresas, instituciones o asociaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Orientación Profesional: orientación a la búsqueda de empleo; posibilidades de acceso al trabajo; conocimiento de la demanda laboral; legislación laboral; ayuda personalizada en la confección del currículum; mejora de las competencias profesionales; planificación del proyecto empresarial; autoempleo... — Gestión de la formación continua en el sector empresarial: relación entre las necesidades formativas de las empresas y la oferta universitaria; convenios de colaboración entre la universidad y la empresa, cursos de formación... — Programas de investigación científica y desarrollo tecnológico, becas y ayudas de investigación, consultoría... — Bolsa de trabajo: selección de currículums; gestión ofertas de trabajo; perfiles... — Coordinación/gestión de prácticas en empresas e instituciones públicas y/o privadas... — Análisis de tendencias del mercado laboral — Contactos con otros servicios de ocupación internacionales, y participación en proyectos de inserción laboral de redes universitarias internacionales...
<ul style="list-style-type: none"> • Servicio/oficina asistencia/ayuda al estudiante (asesoramiento/orientación personal) 	<p>En general acciones dirigidas principalmente al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Asesoramiento y orientación: resolución de conflictos académicos; asesorías para la resolución de problemas personales; asesoría psicológica, sexológica, para discapacitados, jurídica (suele primar el carácter confidencial del servicio) — Dinamización sociocultural — Becas y subvenciones — Charlas coloquio
<ul style="list-style-type: none"> • Bolsa de trabajo (específicamente) 	<ul style="list-style-type: none"> — Base de datos

Tabla 5. Tipología de servicios y ámbitos de actuación.

Revisando los datos obtenidos se observa cierto solapamiento entre las acciones llevadas a cabo por los diversos grupos de servicios. Así pues, las principales diferencias radican en la prioridad que parecen dar a los diferentes campos de intervención:

- Servicio/oficina de información al estudiante: principalmente dirigido a la atención de consultas, a nivel informativo sobre la universidad en general, de carácter académico, de empleo, socioculturales, etc.

- Servicio/oficina de Orientación académico/profesional: se presentan acciones varias en los diferentes ámbitos de la orientación, que comprenden desde las funciones informativas, seguidas de la asesoría académica y vocacional, pasando por el asesoramiento profesional dirigido a la búsqueda de empleo, la gestión de prácticas en empresas, e incluso aspectos referentes al ámbito de servicios sociales, la orientación personal o más concretamente de atención psicológica y psiquiátrica, la gestión de puntos de información, así como la asesoría jurídica. Como era de suponer, este segundo grupo de servicios comprende las acciones propias de un servicio informativo como el anterior, ampliando de forma considerable su oferta mediante acciones propias de la función orientadora tal y como acabamos de reseñar.

- COIE: Las funciones y actuaciones propias de este tipo de centros se encaminan principalmente hacia el ámbito de la gestión de convenios de colaboración en distintos campos entre el mundo universitario y el empresarial; Orientación Profesional propiamente dicha, u orientación al empleo; así como al campo de la información; cursos de formación complementaria. Otras actuaciones se dirigen a disponer de una base de datos en forma de fondo documental; habitualmente disponen de una bolsa de empleo abierta tanto a las empresas e instituciones públicas o privadas, e indiscutiblemente a los titulados univer-

sitarios; además de trabajar asumiendo actuaciones propias de un observatorio ocupacional, junto con el fomento en la creación de empresas.

- Servicio/oficina de colocación y/o promoción de empleo: Las acciones que aquí se desarrollan coinciden plenamente con las indicadas sobre los COIE. Ello puesto que los objetivos entre los COIE y los servicios aquí indicados no presentan variaciones importantes, y obviamente no pueden darse cambios significativos entre ambos en lo que a sus respectivos ámbitos de actuación se refiere.

- Servicio/oficina de asistencia/ayuda al estudiante (asesoramiento/ orientación personal): El campo de actuaciones suele centrarse en la resolución de conflictos académicos, problemas personales, asesorías psicológicas, asesorías sexológicas..., y animación sociocultural.

- Bolsa de trabajo: Aquellas universidades que disponen específicamente de dicho servicio cuentan con una base de datos dirigida al universitario y a empresas e instituciones con el objeto de fomentar la inserción laboral del titulado, así como ofertar un servicio al sector económico-empresarial.

D. Otros datos de interés: La mayoría de servicios universitarios reseñados disponen de dirección de correo electrónico para facilitar el contacto del estudiante con el propio servicio. De otra parte, indicar que muchos de los casos, principalmente COIE y oficinas de colocación y/o promoción de empleo, las instalaciones del servicio suelen estar a disposición de las diferentes empresas e instituciones con el objeto de realizar selecciones de posibles candidatos, llevar a cabo presentaciones de proyectos, trabajar temas de actualidad...

Los servicios de orientación en la *Universitat de les Illes Balears*

A modo de ejemplo de la información recogida en el estudio anteriormente citado (Adame, M.T. 2000), nos referiremos a la situación de los servicios en materia orientadora en el seno de la *Universitat de les Illes Balears (UIB)* (Tabla 6).

De otra parte, y en lo referente al desarrollo de la acción tutorial, tal y como hemos indicado en la primera parte de este trabajo, las regulaciones son más bien escasas. Veámos someramente cuál es el estado de la cuestión:

- En el reglamento académico⁶ de la UIB únicamente se recoge normativa específica sobre la obligatoriedad por parte del profesorado de realizar las horas de tutoría semanales, durante las cuales se indica, deberá hallarse a disposición del alumnado para la resolución de cuestiones sobre la asignatura o el propio currículo del estudiante:⁷

⁶ El reglamento académico de la UIB fue aprobado por acuerdo normativo de 12 de junio de 1997, se halla publicado en el FOU de la UIB número 136. Puede consultarse en la siguiente dirección: <http://www.uib.es/estudis/>

⁷ Concretamente, se apunta hacia los horarios de tutoría, los cuales deberán hallarse a disposición del alumnado en el momento de efectuar la matrícula (capítulo 2, art. 10). Se indica también que, durante las horas de tutoría reglamentariamente fijadas, los profesores han de estar a disposición de los estudiantes en su despacho de la UIB, para la resolución de las dudas y las preguntas de estos sobre la asignatura impartida o el currículo del propio estudiante (capítulo 2, título VI, art. 20); y por último, en relación a su cumplimiento, si por cualquier motivo justificado, el profesor no pudiera hallarse presente en su despacho en el horario de alguna de sus tutorías semanales, deberá comunicarlo a los eventuales usuarios de la manera más efectiva (capítulo 2, título VI, art. 21)

DENOMINACIÓN:	1. Oficina de Información (O d'I). 2. Departamento de Orientación e Inserción Profesional (DOIP)
ÓRGANO RESPONSABLE:	1.O d'I: Vicerrectorado de Alumnos y Campus. 2. DOIP: Depende de la Fundación Universidad-Empresa de las Islas Baleares (FUEIB), la cual se define como una institución privada, con personalidad jurídica propia y sin ánimo de lucro.
OBJETIVO:	1. O d'I: Reunir toda la información cultural, administrativa, académica y general de la UIB, y también del exterior (otras universidades, instituciones...) con el objeto de ofrecerla a los estudiantes y a todas las personas interesadas 2. DOIP: Facilitar a los estudiantes y titulados universitarios la integración al mercado profesional, con el objeto de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la Universidad
ÁMBITO DE ACTUACIÓN:	1. O d'I: • Ofrece información sobre los siguientes temas: estudios de la UIB, planes de estudio, acceso a la universidad, matrícula, calendario escolar, becas, programas de intercambio, premios y ayudas, cursos, actividades culturales, bolsa de trabajo, anuncios de la UE, además de informar sobre otras universidades (direcciones y teléfonos, planes de estudio...) • Organiza también diferentes actividades (jornadas de puertas abiertas, mesas redondas informativas, visitas a la universidad, etc.) dirigidas a alumnos de Bachillerato y de Formación Profesional de Grado Superior. Los destinatarios de estas jornadas pueden asistir a la presentación de los distintos estudios impartidos en la UIB de la mano de profesores especializados en la materia, al tiempo que disponen de un espacio destinado a visitar diversos servicios de interés. 2. DOIB: Sus ámbitos de actuación radica en gestionar servicios dirigidos a: • Estudiantes y titulados: Ofertas de trabajo, prácticas formativas mediante convenios de cooperación educativa, información y orientación laboral, becas Leonardo da Vinci. • Empresas/entidades: les ofrece una amplia base de datos de aquellos estudiantes y titulados universitarios interesados en conseguir un lugar de trabajo, prácticas o mejora de su situación actual; gestión de ofertas de trabajo; divulgación de ofertas de trabajo en las instalaciones universitarias; convenios de cooperación educativa universidad-empresa; presentación de empresas en las dependencias de la UIB
OTROS DATOS DE INTERÉS:	1. O d'I: La oficina de información de la UIB cuenta con delegaciones en las extensiones universitarias de Menorca e Ibiza, con el objeto de responder a la doble insularidad de estos estudiantes. Se ocupa del mantenimiento, gestión y coordinación del web de la UIB. Gestiona diversas bases de datos. Disponen de documentación y publicaciones de gran utilidad para los estudiantes, etc. 2. DOIP: Se trata de un departamento de reciente creación, concretamente data del curso 2000-01, por lo cual está planteando posibles vías de actuación y desarrollo, entre las cuales se halla crear un servicio específico sobre asesorías en temas de orientación profesional.

Tabla 6. UIB: Ficha descriptiva de los servicios de orientación.

• En segundo lugar, y aunque específicamente se refiera a la figura de jefe de estudios,⁸ entre las competencias que se le asignan, presumiblemente, algunas de ellas bien podrían relacionarse, con el desarrollo de la función tutorial. Así pues, se refiere a la posibilidad de promover encuentros y sesiones de trabajo entre el profesorado que imparte docencia en la misma titulación, con la finalidad de mejorar la docencia, además de

⁸ Las competencias atribuidas al jefe de estudios, fueron aprobadas por acuerdo normativo número 5244 de Junta de Gobierno de la UIB, en fecha de 19 de diciembre de 2000, y publicadas en el FOU número 186, de 19 de enero de 2001. Puede ser consultado en la siguiente dirección: <http://www.uib.es/secc3/>

ensayar nuevas propuestas de innovación educativa;⁹ se habla también de de orientar al alumnado a lo largo de los estudios, y asignar tutores, en caso de que en dichos estudios exista dicha figura.¹⁰

Entendemos que, fijado este marco reglamentario, es desde aquí que debería procederse a potenciar la dinámica tutorial, en todas y cada una de las titulaciones, replanteando las metodologías de intervención y de coordinación en lo que a dicha labor se refiere, y con el objeto de contribuir a desarrollar un nuevo espacio formativo, en su sentido más amplio.

Conclusiones

Sería, hoy por hoy, un tanto simplista en una sociedad tan compleja como la nuestra pensar que el universitario, sea cual sea su edad, su circunstancia personal, académica o profesional, dispone y sabe utilizar todos los recursos a su alcance, sabe encontrar toda la información pertinente para tomar decisiones adecuadas, sabe, en una palabra, autoorientarse, por el mero hecho de haber llegado al nivel educativo superior. En dicho sentido, si la orientación se viene ya aceptando como un derecho de todos, en los niveles preuniversitarios, debe serlo igualmente en el nivel superior, para prevenir y actuar ante las posibles dificultades del estudiante universitario, para contribuir al desarrollo de su personalidad en todas sus potencialidades y, en particular, al de su carrera profesional en esta etapa tan importante (Sánchez García, M.F. 1999).

Es por ello que, el modelo organizativo de servicios de orientación universitaria y de acción tutorial, deberían ser planteados desde la coordinación, evitando hallarse parcelados respecto al proceso educativo, y con el objeto de asumir las funciones de una concepción moderna de la orientación, con funciones de asesoramiento, formación e información que vayan dirigidas al alumno en su globalidad (madurez personal, educativa y profesional) y con una mayor integración en la educación universitaria. Respondiendo así a los principios generales de la orientación reconocidos como los de: prevención, desarrollo o de intervención social; atendiendo también, al carácter de proceso continuo. Será, también, necesario reivindicar un mayor estatus, consideración, dotación de recursos materiales y humanos, además de planes formativos, entre otros, en pro de la efectividad de los servicios de orientación y de la acción tutorial.

⁹ Acuerdo normativo 5244, apartado c.

¹⁰ Acuerdo normativo 5244, apartado h.

Bibliografía

- ADAME OBRADOR, M. T. (2000). *Orientación y psicología vocacional en España: revisión y estado de la cuestión (1970-1999)*. Tesis Doctoral. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P., et al. (1999). «Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario: valoración de una experiencia en el centro superior de educación de la ULL». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), vol. 10, nº 18, p. 379-387.
- ÁLVAREZ ROJO, V. et al. (2000). «Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad». En H. SALMERÓN Y V.L. LÓPEZ (coords.). *Orientación educativa en las universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario (p.47-77).
- BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Pulicacions de la Universitat de Barcelona.
- LÓPEZ FRANCO, E., OLIVEROS, L. (1999). «La tutoría y la orientación en la universidad». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), vol. 10, nº 17, p. 83-98.
- MOURREAU, J. (1990). *L'entretien professionnel de l'accompagnement*. París: Editions d'organisation. En LÓPEZ FRANCO, E., OLIVEROS, L. (1999). «La tutoría y la orientación en la universidad». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), vol. 10, nº 17, p. 83-98.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L., GALLEGO, S. (1999). «El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), vol. 10, nº 17, p. 179-192.

**Estudi de la
freqüència
fonamental de la
població
mallorquina
catalanoparlant
de sis a deu anys**

Esperança Mulet
Alcover
*Logopeda Centre de
Consultes Mèdiques*
Xavier Granados Coll
*Llicenciat en Filologia
Catalana*

Educació i Cultura
(2002), 15:
233-241

Estudi de la freqüència fonamental de la població mallorquina catalanoparlant de sis a deu anys

Study of the fundamental frequency of the catalan-speaking majorcan population aged between six and eleven

Esperança Mulet Alcover

Logopeda Centre de Consultes Mèdiques

Xavier Granados Coll

Llicenciat en Filologia Catalana

Resum

L'objectiu d'aquest treball és fer un estudi sobre la freqüència fonamental infantil catalanoparlant en la franja d'edat dels sis a deu anys, mitjançant el processador de dades sonores Aplicació Voice Assessment del programa Multi-Speech per a Windows 95. Dels paràmetres acústics de la veu, és un dels valors més significatius per poder valorar-la i saber si hi ha patologies funcionals i/o orgàniques als músculs vocals. Es va realitzar la investigació sobre una mostra de 50 veus en total, 10 de cada nivell, des de primer fins a cinquè de primària. Evidentment, es va procurar que la meitat del total fossin nins i l'altra meitat fossin nines, catalanoparlants, sense problemes d'alteracions de la veu ni d'articulació.

La conclusió és que els valors de la freqüència fonamental del nostre estudi són més baixos que els consultats a la bibliografia i en investigacions fetes en altres idiomes.

Summary

The aim of this paper is to study the Catalan-speaking Majorcan population aged between six and eleven throughout the sound data processor Voice Assessment Application of the Multi-Speech program by Windows 95. One of the most meaningful facts for detecting and evaluating functional or organic pathologies is the voice's acoustic parameters. Our research was carried out through a total sample of 50 voices, 10 of each level, from 1st to 5th year of primary education. Obviously, half of the Catalan-speakers with neither voice or utterance problems were males, and the other half were females.

Our conclusion is that the values of the fundamental frequency are lower than the ones looked up in the bibliography and research done in other

Introducció

L'estudi de la freqüència en la veu de les persones pot ser interessant i fins i tot necessari per a tots els qui volen saber coses del llenguatge natural humà en la seva

dimensió oral. Sovint es confonen conceptes tan diferents com el timbre, la intensitat o la freqüència en el to de veu com a elements idèntics que es produeixen en un acte normal de parla i el caracteritzen. Només els dos darrers conceptes, la freqüència i el to, mantenen uns lligams de base. Podem dir que la freqüència vocal és el nombre de vibracions de l'ona sonora per unitat de temps i, per tant, les xifres es quantifiquen en oscil·lacions o cicles per segons (Hertz). Per la seva banda, el to és una qualitat física d'un so que indica el grau d'elevació i que depèn de la freqüència de les vibracions fonamentals o primer harmònic. I nosaltres ens hem volgut aturar en aquest camp de la fonètica acústica, per tal de fer una mica més coneguts aquests factors, que al cap i al fi són presents en la vida diària de les persones cada cop que fem servir el nostre mitjà exclusiu de comunicació, que és la parla.

La freqüència fonamental (FF) és un dels paràmetres acústics de la veu més importants per poder-la valorar. Quan existeixen patologies vocals, se sol donar un canvi en les FF.

L'anàlisi acústica de la veu informatitzada posa al nostre abast unes eines de treball per poder fer uns mesuraments amb la més alta fiabilitat i uniformitat. Ens interessa tenir unes dades objectives sobre la FF infantil, de la qual hem trobat poques referències bibliogràfiques.

La nostra investigació pretén fer un estudi comparatiu sobre la FF en individus d'educació primària, tot distingint-ne l'edat i el sexe.

Hipòtesi de treball

Atesa la mancança evident de mostres i d'estudis de FF fets a casa nostra sobre aquest sector de població, i donada la importància d'aquest paràmetre com hem assenyalat més amunt, hem cregut interessant adreçar la nostra recerca cap a aquest terreny de la fonètica acústica per tal d'aplicar aquests coneixements en infants catalanoparlants.

Des del nostre punt de vista inicial, les diferències entre els nostres resultats i els obtinguts d'altres estudis sobre la FF infantil poden ser mínimes o fins i tot inexistents.

Objectius

L'objectiu principal d'aquest treball és analitzar la veu i concretament el paràmetre de la freqüència a la població infantil de 6 a 10 anys. És un grup que sol presentar nombroses patologies vocals: entre un 30% i un 40% tenen disfonia algun cop durant el curs escolar. Els valors del paràmetre de la FF es tenen com a puntuacions objectives per determinar i valorar les alteracions de la veu.

Per a l'estudi de la freqüència fonamental o freqüència mitjana (FO) es fa imprescindible partir de mostres recollides de manera científica (sistema d'àudio digital) i basar-se també en d'altres investigacions ja fetes per tal de comparar-ne resultats.

Metodologia

En la feina que hem volgut dur a terme, es va fer palesa de bon principi la necessitat de proveir-nos d'unes mostres fiables, recollides directament per mitjà d'entrevistes. En concret, hem partit, per a l'obtenció de les dades, d'un grup de nins i nines de 6 a 10 anys,

que tenen unes característiques fisiològiques determinades i que es mouen en un mateix entorn social i cultural. El fet de triar aquest sector de població tan breu, que abraça fet i fet cinc anys, respon a unes propostes d'estudi inicialment plantejades: ens interessava conèixer quins caràcters i nivells mostren els primers harmònics d'un conjunt de parlants que encara no han sofert els canvis produïts per l'arribada de l'adolescència a fi de contrastar-los amb alguns resultats que ja es tenen dels adults sobre aquest tema.

El nostre estudi potser podrà ser un punt de referència vàlid per a especialistes mèdics que vulguin fer una avaluació objectiva dels seus pacients abans i després d'un tractament, ja sigui farmacològic, quirúrgic o rehabilitador.

Per tal de reduir al màxim les fonts d'investigació, des d'un bon començament vàrem apuntar una sèrie de requisits que tots els entrevistats havien de complir. La nostra intenció primera va ser partir d'un mateix tipus o model d'infant, i per això, convenia fixar-ne prèviament unes bases. Calia, però, no ser gaire exigents en la selecció dels individus, perquè la mostra havia de ser prou variada i representativa d'aquest grup social.

La recerca dels infants no va ser difícil, però sí que convenia que tots ells tinguessin elements en comú, com ara el lloc de residència i el grau d'alfabetització. Es van entrevistar 50 alumnes en total, 10 de cada nivell, des de primer fins a cinquè de primària. Evidentment, es va procurar que la meitat del total fossin nins i l'altra meitat fossin nines. Aquests dos factors, edat i sexe, tenen molta importància en aquest treball per a la interpretació dels resultats que farem en el comentari.

Una vegada que vàrem haver localitzat els dos centres d'ensenyament de Palma, ens vàrem posar en contacte amb els responsables o coordinadors dels infants per explicar-los quin era el motiu de la nostra visita i quin tipus d'alumne volíem entrevistar. El prototipus de nin i de nina que cercàvem era el d'un catalanoparlant sense disfonies ni problemes articuladoris de cap mena a l'hora d'expressar-se. Els criteris s'havien de complir en qualsevol cas atès el caràcter científic d'aquest estudi.

Aleshores començarem a arreplegar dades. Com que ens interessava enregistrar la veu del nin o de la nina, les entrevistes es van fer d'un a un. Convenia seguir un ordre i un control i, per això, vàrem trobar útil crear unes fitxes personals on figurava la informació que havíem de saber abans de l'entrevista o que ens podia servir fins i tot després, durant la redacció del treball (quadre 1).

Lletra de l'entrevistador	CODI	
Nom i cognoms:		Sexe
Data de l'entrevista:	Lloc:	
Data de naixement:	Edat:	
Observacions:		

Quadre 1. Fitxa personal.

Per tal d'aconseguir l'efecte sorpresa, cada entrevistat arribava sense haver vist ni sentit res. De seguida que entrava l'entrevistat, li explicàvem en què consistiria la trobada, ja que la nostra idea no era tanmateix captar la parla del nin de manera espontània, sinó retenir-ne la veu en un moment concret, i igual per a tots, de la lectura d'un text.

Vàrem seleccionar un text que fos bo de llegir, clar i entenedor, perquè pogués servir, el mateix, per a totes les edats que entrevistàvem. El fragment que ens ha servit de punt de partida material per a la nostra investigació prové d'una versió d'un conte popular recopilat en el seu temps per Joan Amades. A banda de tots els elements lingüísticament destacables, que ja comentarem més endavant, el text utilitza un estil planer i senzill, un registre conegut pel nin, tot i que, naturalment, el grau de dificultat en llegir-lo i comprendre'l variava segons les capacitats pròpies de cada entrevistat.

Quan vam acabar els enregistraments dels cinquanta infants, vam mirar d'agafar un paràgraf del text; calia triar una frase que tots haguessin llegit més o menys bé i que anàs després d'una pausa forta, com ara un punt i a part. En tornar a sentir i en copiar tots els enregistraments sempre partírem d'allà mateix de tal manera que els diversos valors que s'han obtingut tenen un mateix lloc de creació. Concretament aquest és el text escollit i el fragment que ha fet de punt de partida (en negreta):

La dona que es va tornar mig dona, mig peix

*Una donzella gallardíssima estava tan enamorada de la mar, que refusava tots els partits i deia que es volia casar amb la mar. **Un dia, en una barqueta, se'n anà molt endins, i quan ja no veia terra, s'emmirallà amb les aigües i caigué a la mar, d'on no n'ha sortit més, i es convertí en mig dona, mig peix posseïdora d'una gran bellesa.***

En les nits de bon clar de lluna surt a flor d'aigua, fins a mig cos, tota nua i amb la cabellera estesa, i sembla talment una dona que es banya. Habita un palau submarí ple de meravellosos i sorprenents encisos. Sent una gran atracció pels homes, els quals procura atreure's amb cançons deliciosíssimes, sovint acompanyades amb un instrument de corda. Amades, J. (1970). *Éssers*.

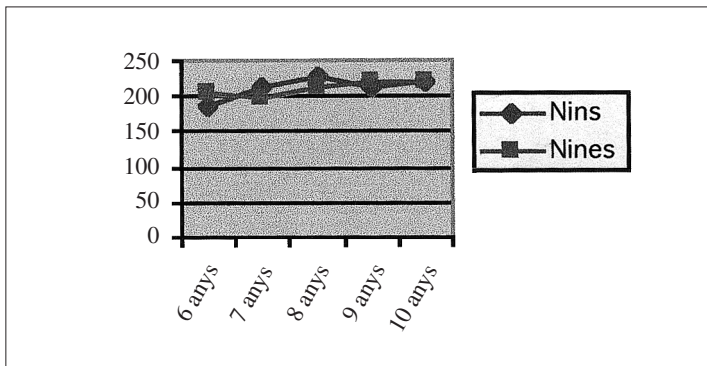
El fragment clau que resta de la selecció és realment breu, però suficient per aconseguir la informació que volíem. El sistema informàtic de recollida va ser una enregistradora digital (Mini Disc Audiodigital Sony) i el processador de dades sonores que férem servir va ser Aplicació Voice Assessment del programa Multi-Speech per a Windows 95, el qual només ens permetia retenir 8 segons cada vegada. I el fragment del text que quedava enregistrat era si fa no fa aquest que hem assenyalat en negreta. Tot depenia de la rapidesa i de la destresa de l'entrevistat a l'hora de llegir.

A cada audició de l'enregistrament es feia el mateix: primer, escoltàvem el que s'hi deia i identificàvem l'infant; llavors, agafàvem la seqüència del text que ens interessava, i tot seguit en trèiem l'espectrograma i el primer harmònic. Finalment escrivíem a la fitxa personal les dades resultants de la freqüència fonamental, segons el nombre de mostres que l'ordinador recollia automàticament.

Els resultats de freqüència fonamental per edats i sexe queden reflectits al quadre següent.

	Franja 1 (6 anys)	Franja 2 (7 anys)	Franja 3 (8 anys)	Franja 4 (9 anys)	Franja 5 (10 anys)	MITJANA
MASCLES	185,7	214,3	227,6	214,3	218,8	212,14
FEMELLES	205,3	197,7	212,9	219,9	221,1	211,38
TOTAL	195,5	206	220	217,1	219,9	211,76

Quadre 2. Dades globals de freqüència mitjana.



Quadre 3. Gràfic de freqüència mitjana per edats i sexe.

Conclusions

Els resultats de l'anàlisi acústica del paràmetre de la freqüència fonamental no ens dóna grans diferències quant a sexes. Se sap que en persones adultes es dóna una major longitud en les cordes vocals dels homes. Hem pogut comprovar que segons el nostre estudi, els valors de la freqüència fonamental són molt semblants en ambdós sexes dins la franja del nostre estudi, i s'hi troben diferències molt subtils.

Fent referència a la franja d'edat estudiada, tampoc no s'han manifestat diferències significatives entre els diferents nivells.

«La frecuencia del sonido laríngeo varia permanentemente en el curso del habla, al constituir estos cambios lo que se ha llamado la *melodía* o *entonación* de la voz. Las variaciones tonales se deben en primer lugar al sistema lingüístico que se use» (Cornut, G. 1998, 57).

Aquest autor dóna uns valors de FF als nins en veu parlada que oscil·len entre un SI2 i un MI3 (entre 248 Hz i 330 Hz). No hi especifica edats. Indica que les diferents variacions tonals tenen a veure amb el sistema lingüístic emprat i amb l'estat afectiu i emocional de la persona en el moment de la parla.

Hem trobat estudis fets (Kent, D. R. 1994) amb nines prepubescents en veu parlada amb edats entre 8,6 anys i 12,9 anys. Tenien valors de 256 Hz. També fa un estudi que

abraça des del naixement fins a 5 anys amb valors de FF que van des dels 413 Hz dels plors fins als 289 Hz. Cap a l'edat de 5 anys, en veu parlada.

Per contra, hi ha un estudi fet sobre freqüències fonamentals en què surten unes mostres de les franges d'edat que hem treballat aquí. Es tracta de dades procedents de nines nord-americanes a la dècada dels setanta. Comparativament, els valors obtinguts són més alts que els nostres; hi ha una diferència bastant considerable sobretot a 7 anys, en què algunes xifres disten en gairebé 100 punts. No s'hi especifica l'activitat vocal (Kenneth Wilson, D. 1973).

Tots els valors consultats han estat sempre més alts que els resultats de les mostres de la nostra anàlisi.

Tanmateix, la nostra investigació és únicament orientativa per mor que les mostres recollides eren poques tot i que significatives. De tota manera, pensam que la feina feta pot donar peu a futurs treballs de camp tenint en compte que el coneixement de certs paràmetres acústics en veus normals ens permetrà aprofundir en l'estudi de la veu patològica i tenir unes dades fiables i de diagnòstic. Les alteracions de la veu en nins en edat escolar solen passar desapercebudes o gairebé sense donar-los importància sobretot a l'àmbit familiar. Un 48% de nins presenta ronquera a la franja d'edat entre els sis als deu anys (Borragán, A. 1999,18; Bustos, I. 2000, 45).

Així mateix també volem comentar la citació següent: «Las variaciones tonales se deben en primer lugar al sistema lingüístico que se use» (Cornut, G. 1998, 58). Potser a l'idioma català les FF infantils són més baixes que en altres llengües o bé que el material d'avaluació de la veu era diferent al que hem emprat nosaltres. El nostre estudi s'ha basat únicament en veu de lectura.

Bibliografia

- BONAVIDA, A. (2000). «Conceptos básicos de acústica aplicados al estudio y análisis de las funciones auditiva y vocal». *Boletín de la Asociación de Logopedia, Foniatría y Audiología*, núm. 2, pàg. 3-17.
- (1999). *El juego vocal para prevenir problemas de voz*. Aljibe, Málaga.
- (1999). «Sensibilización vocal de un grupo de niños y profesores», *Boletín de la Asociación de Logopedia, Foniatría y Audiología*, núm. 2, pàg. 6-21.
- BUSTOS, I. (1995). *Tratamiento de los problemas de la voz*. CEPE, Madrid.
- (2000). *Trastornos de la voz en edad escolar*. Aljibe, Málaga.
- CORNUT, G. (1998). *La voz*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- DINVILLE, C. (1990). *Trastornos de la voz y su reeducación*. Masson, Madrid.
- JACKSON-MENALDI, M. C. (1992). *La voz normal*. Panamericana, Buenos Aires.
- KENNETH-WILSON, D. (1973). *Problemas de la voz en los niños*. Panamericana. Buenos Aires.
- KENT, R. D. (1994). *Reference Manual for Communicative Sciences and Disorders*. Pro-Ed. Austin. Texas.
- LE HUCHE (1993). *La voz*. 3 volums. Panamericana, Buenos Aires.
- MATÍNEZ CELDRÁN, E. (1998). *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Ariel Practicum. Barcelona.
- MUÑOZ, J. (2001). «Características acústicas de la voz normal en varones y mujeres mediante el MDVP (Multidimensional Voice Program)», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. XXI, núm. 3, pàg. 138-144.

- MURRAY-MORRISON (1996). *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Masson, Barcelona.
- NÚÑEZ BATALLA, F. (2000). «Estudio espectrográfico de la disfonía: subarmónicos», *Acta Otorrinolaringológica Española*, vol. 51, núm. 1, pàg. 52-56.
- PRECIADO LOPEZ, J. A. (2000). «Variabilidad en el análisis digital de la voz según la vocal analizada, en pacientes normales y pacientes disfónicos», *Acta otorrinolaringológica Española*, vol. 51, núm. 7, pàg. 618-628.
- RODRÍGUEZ, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Paidós. Papeles de Comunicación 14. Barcelona.
- TOLOSA, F. (1995). *La veu, l'eina oblidada*. Ferran Sintès, Educació i Societat. Palma.

**Interessos
professionals i
satisfacció d'una
mostra
d'estudiants de
Psicopedagogia**

M. Femenias
Andreu i J. M.
Sánchez González
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
243-252

Interessos professionals i satisfacció d'una mostra d'estudiants de Psicopedagogia

Professional interest and satisfaction in a sample of Psychopedagogy students

M. Femenias Andreu i J. M. Sánchez González

Universitat de les Illes Balears

Resum

La figura del psicopedagog esdevé inevitable dins la nostra realitat social i educativa actual. Per aquest motiu, ha estat necessari institucionalitzar un pla d'estudis per a aquests professionals. En el present estudi han estat enquestats 21 estudiants de Psicopedagogia, amb edats compreses entre els 22 i els 44 anys, en relació amb els seus interessos professionals i la satisfacció cap als estudis cursats. Els resultats indiquen una alta utilitat percebuda, així com un alt grau de satisfacció. A més, es constata que la Psicopedagogia resta lligada als estudis de Magisteri com a formació de base. Malgrat això, s'evidencia una escassa valoració cap a aquest professional, així com moltes dificultats per accedir a llocs de feina públics.

Summary

The figure of the psychopedagogue has resulted unavoidable in our current educational and social reality. For this motive, it has been necessary to institutionalize a studies plan for the training of these professionals. In the present study were polled 21 students of Psychopedagogy, aged 22-44 years, about their professional interest and career satisfaction. Results indicate a high perceived usefulness toward their career, and also a high degree of satisfaction. Furthermore, it is verified that the Psychopedagogy is related to the Teaching studies. However, it exists a scarce valuation toward this profession, as well as many difficulties to accede to public work.

Introducció

«La intervención psicoeducativa será un elemento importante a tener en cuenta, ya que sentará las bases de futuras transformaciones del sistema educativo» (Cerezo Manrique, M. A. 1996, 3).

Amb aquestes paraules, l'autor esmentat, dins la seva anàlisi dels inicis de la Psicopedagogia a l'Espanya contemporània, marca la importància i la necessitat progressiva de l'aparició d'una nova figura professional: el psicopedagog. Es reconeix que, des del segle XIX, es van anar configurant coneixements psicopedagògics que s'han anat

plasmant en el camp de l'orientació escolar i professional, així com en la intervenció psicopedagògica amb infants amb necessitats educatives especials.

Aquesta mateixa reflexió també és defensada per altres autors (VILANOÚ, E. 1998, 3), dient que la institucionalització dels estudis universitaris de Psicopedagogia constitueix un fet recent que cal emmarcar dins l'intent d'adequar i actualitzar els estudis superiors a les exigències i demandes del món contemporani dins el camp de l'Educació.

Per tant, l'aparició de la figura del psicopedagog esdevé inevitable dins la nostra realitat social i educativa actual. Per aquest motiu ha estat necessari institucionalitzar un pla d'estudis (BOE del 13-01-93) per a aquests futurs professionals. Però, què en pensen els mateixos estudiants, mentre es preparen per a la seva futura labor?, com veuen aquest camí?, com veuen el seu futur professional a jutjar per la situació del sistema educatiu actual? Tot seguit es presenten un conjunt de dades, opinions, valoracions, etc., d'una mostra d'estudiants de Psicopedagogia de la Universitat de les Illes Balears.

Descripció de la mostra

La mostra analitzada pertany al curs 2000-2001 i foren enquestats 21 estudiants, amb edats compreses entre els 22 i els 44 anys. A aquesta mostra se li va aplicar un qüestionari de 14 preguntes, el 50% de les quals eren de resposta tancada, mentre que l'altre 50% era mixt, és a dir, els enquestats podien afegir-hi comentaris, observacions o opinions diverses. D'aquesta mostra, únicament un 4,8% pertany al sexe masculí, mentre que el 95,2% restant pertany al sexe femení. Aquesta dada continua evidenciant la gran feminització que caracteritza l'alumnat que cursa aquests estudis de segon cicle. Un exemple d'aquesta afirmació és el fet que, durant el curs esmentat (2000-20001), i atenent els llistats de dues assignatures troncales destriades a l'atzar,¹ es troben en ambdues proporcions de 5 a 1 a favor de les dones.

De la mostra obtinguda, un 19% cursava primer de Psicopedagogia, mentre que un 81% cursava segon curs. D'aquestes 21 persones, la mitjana d'edat està en els 25,52 anys (d.t. = 4.78).² Per altra banda i, en relació amb l'estat civil de les nostres estudiants, el 90,5% resten fadrines. Aquest mateix percentatge (el 90,5% de la mostra) afirma no tenir fills. Així doncs, la mitjana de fills de la mostra és de 0,143 (d.t. = .478), però la mesura més significativa ha estat zero (moda = 0), valor, per altra banda, esperat, ateses les característiques de la mostra observada. Vegem totes aquestes dades en la Taula 1.

Una altra dada molt interessant és la procedència d'estudis. En relació amb aquest fet cal dir que un aclaparador 90,5% prové d'estudis de Magisteri (de diferents especialitats que tot seguit es desglossen), mentre que només un 9,5% procedeix de Pedagogia. Aquesta desigualtat tan enorme pareix indicar que la Psicopedagogia s'ha convertit en el destí predilecte de l'alumnat de Magisteri, en detriment substancial d'aquelles carreres que, paradoxalment, configuren el seu propi nom.

¹ Les assignatures es corresponen amb matèries troncales, ja que recullen la globalitat de l'alumnat matriculat. Les assignatures esmentades són: 2502-Educació Especial i 2509-Psicologia de la Instrucció, de primer i segon curs respectivament. Aquestes dades han estat facilitades per la Secretaria de la Facultat de Ciències de l'Educació. Pel que fa a la resta de l'estudi següent, emprarem el gènere femení per dur a terme les nostres afirmacions i reflexions, incloent, evidentment, el percentatge corresponent al sexe masculí.

² Emprarem la forma abreviada de desviació típica: «d.t.» al llarg de tot l'estudi.

Curs	1r. curs = 19%	2n. curs = 81%
Sexe	Dones = 95,2%	Homes = 4,8%
Edat	mitjana = 25,52 anys (d.t. = 4.78)	
Estat civil	fadri/na = 90,5%	casat/da = 9,5%
Fills	sense fills = 90,5%	amb fills = 9,5%

Taula 1. Resum descriptiu de les variables curs, sexe, edat, estat civil i nombre de fills.

Procedència	%
Magisteri Educació Infantil	33,4
Magisteri Primària	42,9
Magisteri Llengua Estrangera	9,5
Magisteri Ciències Socials	4,7
	Σ 90,5
Pedagogia	9,5
Altres titulacions	0
	Σ 100

Taula 2. Procedència d'estudis.

Quan se'ls demana si tornarien a començar pels mateixos estudis, el 100% tornaria a cursar Magisteri, tot i que algunes estudiants canviarien l'especialitat. A més, el 100% de les estudiants de Pedagogia (que constitueixen un 9,5% de la mostra total) canviarien d'estudis a favor de Magisteri. A continuació exposam aquestes dades:

Elecció d'especialitat si tornassin a començar	Percentatge	Procedència
Magisteri (sense especificar-ne cap tipus d'especialitat)	Σ 9,5%	Magisteri, 4,8% Pedagogia, 4,8%
Mag. Educació Especial	4,8%	Magisteri, 85,8% Pedagogia, 4,8%
Mag. Educació Física	4,8%	
Mag. Educació Infantil	61,9%	
Mag. Llengua Estrangera	4,8%	
Mag. Primària	14,3%	
	Σ 90.5 %	
Pedagogia	0	
	Σ 100 %	

Taula 3. Elecció d'especialitat si tornassin a començar.

D'aquesta manera, l'especialitat més triada, amb un 61,9%, és la d'Educació Infantil, quan només l'ha cursada un 33,4%, és a dir, hi ha un increment d'un 28,5%. Aquesta és una dada important per la diferència percentual respecte a les altres opcions, especialment, en relació amb l'especialitat de Primària, que deixaria de triar un 28,6% de

les persones que la cursaren. Aquesta dada pot tenir la seva justificació en el fet que s'han «congelat» les oposicions per als mestres d'aquesta especialitat, generant un clima de desconfiança cap al seu futur professional.

Per altra banda, algunes de les raons que donen les estudiants per tornar a triar Magisteri són aquestes: 1) gust pels infants o l'especialitat en concret, 2) perquè Magisteri obre un ventall més ample d'opcions laborals,³ 3) i perquè aporta una base didàctica més completa i sòlida als seus coneixements, sobretot pràctics, que és la gran demanda dels estudiants. Aquestes dues darreres afirmacions de les alumnes ens haurien de fer reflexionar sobre el rerefons real que impliquen, ja que ara mateix estan marcant el perfil professional i formatiu del futur psicopedagog: és a dir, psicopedagog/a, però amb una base inicial de mestre/a.

Com a exemple il·lustratiu del que acabam d'exposar, el 9,5% dels enquestats, que es correspon amb l'alumnat que ha cursat els estudis de Pedagogia, justifiquen el seu hipotètic canvi en l'elecció d'estudis d'aquesta manera: «Des de pedagogia les possibilitats laborals són menors.» També és patent la queixa del 23,8% de les estudiants enquestades per l'absència, dins el pla d'estudis de Magisteri, de l'especialitat d'Educació Especial,⁴ com ja hem comentat anteriorment.

Una altra dada interessant és la que fa referència a la situació laboral de les persones enquestades: un 42,9% no fa cap tipus de feina remunerada, un 47,7% es dedica a la docència (un 42,9% com a mestres i un 4,8% com a mestres de suport) i, finalment, un 9,5% fa feina, però no relacionada amb el món de l'educació. El conjunt de gent que fa feina (un 57,2%) opina que el fet de compaginar estudis i feina esdevé una tasca: 1) amb moltes dificultats, per a un 28,6%, 2) amb algunes dificultats, per a un 23,8%, i 3) sense problemes, només per a un 4,8% de la mostra.

Resultats de l'estudi

En relació amb altres aspectes demanats a les nostres estudiants de Psicopedagogia, els resultats d'aquest estudi són els següents:

a) Quant al grau de satisfacció amb els estudis cursats: aquesta pregunta s'havia de valorar de l'1 al 10. La mitjana de la puntuació és d'un 7,55 (d.t. = 1.32), i la moda és de 8 punts (puntuació donada pel 38,1% de la mostra). El grau de satisfacció de les estudiants de primer curs és de 7,25 (d.t. = .95), mentre que les estudiants de segon curs tenen una mitjana de 7,62 (d.t. = 1.41). No existeixen, per tant, diferències significatives. Per altra banda, volem ressaltar l'existència d'una correlació negativa $r = -.543$ ($P < .05$) entre edat i grau de satisfacció. És a dir, a mesura que augmenta l'edat dels alumnes, disminueix la satisfacció envers els estudis.

b) Quant a la utilitat que concedeixen als estudis cursats, avaluada de l'1 al 10, s'obté una mitjana de 7,86 (d.t. = 1.88), i la moda és de 9 punts (puntuació també donada

³ Hem de tenir en compte que la gent que comença per Magisteri i enllaça amb Psicopedagogia té un ventall laboral més ample a causa que pot treballar amb infants des de l'inici de l'escolarització fins a la finalització d'aquesta. En canvi, la gent que prové de Pedagogia només pot treballar amb alumnes a partir de 12 anys, reduint d'aquesta manera les sortides laborals d'una manera dràstica.

⁴ Aquesta especialitat encara no s'imparteix dins el pla d'estudis de Magisteri de la UIB, però això no és motiu perquè l'alumnat no pugui manifestar el seu interès per cursar-la. D'aquesta manera, la comptabilitzam com una altra possibilitat dins el canvi d'especialitat que farien si tornassin a començar.

pel 38,1% de la mostra enquestada). En les estudiants de primer curs, el grau d'utilitat concedit als estudis és de 8,25 (d.t. = 1.5), mentre que les estudiants de segon curs tenen una mitjana de 7,76 (d.t. = 1.99). És a dir, la utilitat percebuda per les alumnes de segon curs és inferior, quasi mig punt ($\Delta = -.049$), en comparació amb les alumnes de primer curs; malgrat tot, aquesta diferència no és estadísticament significativa.

c) Per altra banda, les dades indiquen que ni la satisfacció en relació amb els estudis cursats, ni la utilitat concedida als mateixos estudis són dependents de la situació sociolaboral de les persones enquestades. També volem ressaltar l'existència d'una correlació positiva entre el grau de satisfacció amb els estudis i el seu grau d'utilitat, amb un coeficient $r = .546$ ($P < .05$), és a dir, a major utilitat concedida a aquests estudis, major seria el grau de satisfacció amb els mateixos estudis. Conjuntament, l'edat i la utilitat expliquen el 46,86% de la variància total del grau de satisfacció, amb uns pesos estandaritzats de $\beta_1 = -.132$ ($P < .01$) i $\beta_2 = .345$ ($P < .01$), respectivament. No hi ha cap altra variable que expliqui millor la satisfacció envers els estudis cursats.

d) Quant al grau de dedicació i treball que impliquen els estudis de Psicopedagogia, la mostra d'estudiants respon de forma bastant unànime. La dada a ressaltar en aquest aspecte és la següent: un 81% el considera excessiu, dada independent del grau de satisfacció, utilitat dels estudis, curs, nombre de fills i situació sociolaboral.

e) En relació amb els aspectes, continguts..., que hi han trobat a faltar, les dades més rellevants són aquestes:

1) Generals: es critica la gran quantitat d'assignatures⁵ per estar condensades en dos anys, és a dir, massa contingut en poc temps. La gent opina que hi ha poca relació entre les matèries i que la quantitat no deixa aprofundir-hi i resta qualitat al procés d'aprenentatge.

2) Teòrics: en relació amb els continguts teòrics, les persones enquestades critiquen que es faci especial incidència en l'etapa de Secundària, quan la Psicopedagogia es podria enfocar des de molts altres àmbits. A més, opinen que hi ha molts continguts que es recobreixen i es repeteixen i, sovint, la teoria esdevé contradictòria.

3) Pràctics: finalment, i en relació amb les pràctiques o amb els continguts pràctics rebuts, es critica la poca existència de models d'actuació pràctica real, és a dir, l'alumnat pensa que aquesta pràctica es dona descontextualitzada de la realitat, a part del fet que no es puguin realitzar en diversos àmbits i disposar d'elements per comparar.

f) En relació amb la visió que tenen les estudiants del seu futur professional, les respostes recullen molt diverses opinions:

1) Hi ha gent que pensa que tot està sotmès als canvis socials i educatius de la societat i que, per tant, el seu futur professional dependrà d'aquests factors.

⁵ Aquest estudi se centra en una mostra d'estudiants de Psicopedagogia. Hauríem de veure què pensa l'alumnat d'altres especialitats, com ara Pedagogia, que no difereix de Psicopedagogia en el nombre de crèdits total que configura cada cicle. Així, el segon cicle de Pedagogia preveu la realització de 150 crèdits, el mateix nombre que engloba Psicopedagogia com a especialitat de segon cicle. Per tant, a efectes de crèdits (i la seva traducció pràctica en assignatures), no hi ha diferències en relació amb altres especialitats. Però cal remarcar el fet que l'accés als estudis de Psicopedagogia suposa una càrrega addicional de crèdits, perquè han de cursar-se els Complementes de Formació (matèries que obligatòriament s'han de cursar per obtenir una titulació de segon cicle que no constitueix continuació directa del primer cicle que s'ha superat), que poden arribar a suposar un afegit d'uns 20 crèdits més (si s'ha cursat el primer cicle de Pedagogia), 29 si s'han cursat els estudis de Magisteri, i fins a 41 crèdits més si es prové dels estudis d'Educació Social.

2) Un grup nombrós veu moltes dificultats a l'hora de trobar feina, sobretot fixa. A més, especifiquen que, sense Magisteri, això és molt més difícil.⁶

3) La gent manifesta que serà més probable trobar feina com a mestre de suport (Pedagogia Terapèutica o PT), que com a psicopedagog.

g) Però, com els agradaria que fos aquest futur professional? Aquí les estudiants s'aventuren a donar diverses visions:

1) Dins un col·lectiu docent, amb diferents professionals, que existeixin bons vincles professionals i de visió educativa.

2) Com un lloc on poder posar en pràctica els coneixements, dur a terme investigacions, projectes, tenir capacitat de resolució de problemes, etc.

3) Com la possibilitat de treballar en qualsevol franja d'edat, conèixer diferents realitats, o provar els diferents àmbits.

4) Com la possibilitat de crear un servei propi (p.e.: un equip psicopedagògic que treballi a nivell privat, etc.).

h) Quant a la franja d'edat o etapa que la gent elegiria per dur a terme la seva labor com a psicopedagogues, les dades mostren una major preferència (42,9% de la mostra) de les alumnes per dur a terme la seva labor professional amb diferents edats i, per tant, en diferents àmbits. Les eleccions són les següents:

Especialitat	Percentatge
Només infantil	23,8%
Només primària	14,3%
Només secundària	14,3%
Diverses	42,9%
Altres	4,8%
Σ 100%	

Taula 4. Preferència de franja d'edat amb la qual desitjarien treballar.

i) Així doncs, quan se'ls demana per l'àmbit professional on els agradaria treballar, responen de la manera següent: un 19% mostra la seva preferència pels Equips d'Atenció Primerenca o Equips Generals,⁷ mentre que un 14,3% es decanta per la tasca com a mestra de suport, un altre 14,3% prefereix la labor com a orientadora i, finalment, un 52,4% mostra la seva preferència per provar diverses opcions d'aquestes. Aquesta darrera dada enllaça amb el 42,9% de l'ítem anterior, demostrant, d'aquesta manera, que les alumnes volen tenir la possibilitat d'exercir la seva tasca en diferents àmbits i treballant amb alumnat de diferents edats, afirmant que això els donaria un major bagatge, així com

⁶ Ja hem comentat anteriorment els avantatges que suposa començar per Magisteri en relació amb l'augment de les sortides laborals.

⁷ Són suports externs de caràcter interdisciplinari, constituïts per psicòlegs, pedagogs o psicopedagogs, treballadors socials i, sovint, logopedes, que donen suport tècnic al sistema escolar, als centres d'Educació Infantil i Primària i contribueixen a la coordinació d'aquests amb els instituts de Secundària.

elements per comparar i elegir el camp on es trobassin millor i realitzassin la seva labor professional amb major convicció.

j) Finalment, quant a l'opinió sobre si la figura del psicopedagog/a és prou coneguda i valorada socialment, un 95,2% respon negativament, així doncs, la resposta és pràcticament unànime, mentre que només un 4,8% respon afirmativament. Alguns dels motius que es donen per opinar que el psicopedagog és poc conegut i valorat són: la poca definició del seu rol, funcions i utilitat, la reticència cap a aquest professional pel fet de suposar per als mestres un «invasor» dins la seva tasca i un afegit en la seva càrrega laboral, tot això provocat per un desconeixement de la seva figura i del seu paper dins la tasca educativa. És realment curiós que un 95,2% de la mostra consideri que el/la psicopedagog/a està poc valorat, ja que aquesta dada contrasta amb les seves pròpies i positives creences sobre la utilitat i la satisfacció envers els seus estudis.⁸

Conclusions

Els resultats han posat de manifest una alta consideració quant a la utilitat percebuda dels estudis cursats, així com un alt grau de satisfacció cap als mateixos estudis. Per altra banda, volem deixar constància de la preferència manifesta, per part de la mostra observada, de no limitar la seva formació com a psicopedagogs/gues a la funció d'orientació: l'alumnat es decanta per provar diferents àmbits dins la realitat educativa. A més, es constata que la Psicopedagogia resta lligada, d'una forma molt significativa, als estudis de mestre/a, com a formació base d'aquest professional, encara considerat poc valorat per bona part dels agents educatius, i amb moltes dificultats per accedir a llocs de feina públics.⁹

Així doncs, el/la futur/a psicopedagog/a disposaria d'una doble titulació que li permetria un accés a diferents àmbits educatius, amb l'augment consegüent de les seves possibilitats laborals (motivació principal i bàsica dels estudiants). Aquest fet l'ha provocat la mateixa demanda laboral, que ha determinat indirectament les bases de la formació d'aquest professional.

⁸ En aquest sentit, el 57,2% de la mostra obté una puntuació superior a la mitjana en la variable satisfacció ($m = 7.86$), mentre que un 66,7% obté puntuacions superiors a la mitjana en la variable utilitat ($m = 7.55$). Potser hem d'interpretar aquesta dada com el fet que la figura del psicopedagog és poc valorada per alguns dels professionals implicats en la xarxa educativa, com ara els mestres (en paraules de les alumnes de la mostra), però que aquestes estudiants tenen molt clara la seva utilitat i vàlua. Per tant, elles mateixes tindran una important funció: transmetre'ls la importància de la seva presència i la seva ferma convicció de la utilitat del/a psicopedagog/a dins la realitat educativa de l'actual sistema escolar.

⁹ Oficialment encara no està ben reconeguda ni definida la figura del psicopedagog, per exemple es posen entrebancs a l'hora de participar en oposicions (a les quals es poden presentar llicenciats en Psicologia i Pedagogia, havent compartit estudis molt semblants i coincidents amb el temari demanat). N'és un altre exemple la impossibilitat de registrar-se a l'INEM amb aquesta titulació pel fet de no tenir codi específic.

Bibliografia

- CEREZO MANRIQUE, M. A (1996). *Los comienzos de la Psicopedagogía en la España Contemporánea (1882-1936)*. Tesis doctoral, Universitat de Valladolid.
- SIERRA BRAVO, R. (1992). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo, Madrid.
- UIB (2001). *Guia de Centre i de l'Estudiant 2001-2002*. Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears.
- VILANOU, E. [et al.] (1998). *Emili Mira. Els orígens de la Psicopedagogia a Catalunya*. Universitat de Barcelona.

**La formació en
centres per
atendre la
diversitat**

Begoña de la Iglesia
Mayol
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
253-264

La formació en centres per atendre la diversitat¹

The formation in centers to attend to the diversity

Begoña de la Iglesia Mayol
Universitat de les Illes Balears

Resum

L'objectiu d'aquest article és presentar els models de suport que es plantegen a nivell teòric, per després analitzar quin és el suport que ens trobam als centres allà on estam col·laborant.

Amb tot, pretenem oferir també el que per a nosaltres suposa un model de suport coherent amb els principis que s'adopten com a referent, per tal d'atendre les necessitats que emergeixen als centres educatius, fruit de les diferències que hi conviuen.

Summary

The aim of this article is to present the models of support that appear to theoretical level, for later analyzing which is the support that we can see in the centers in which we are collaborating.

With everything, we try to offer the one that for us supposes a model of coherent support with the principles that are adopted as modals, to attend to the needs that emerge in the educational centers.

Introducció

Els serveis de suport apareixen a la dinàmica dels centres educatius i participen de la cultura dominant en cada escola on estan immersos. Aquesta realitat provoca l'existència d'una ampla varietat de models de suport i de formes d'entendre aquest servei: segons els plantejaments teòrics i les pràctiques desenvolupades en cada escola, determinades per les actituds que tenen els professors i l'equip directiu. En aquest marc podem presentar una doble possibilitat a l'hora de plantejar el model del suport:

— Model terapèutic i compensatori: centrat en el dèficit i en les mancances que presenta l'alumne.

— Model curricular i preventiu: dirigit a tota l'escola per modificar-ne el context i oferir respostes adaptades, adequades a les demandes reals de qualsevol alumne.

¹ Text elaborat amb J. J. Muntaner i presentat al Seminari de Formació sobre Escola Inclusiva dirigit per la doctora S. Stainback i organitzat per la Xarxa Interuniversitària de Recerca sobre «Atenció a la Diversitat en una Escola per a tothom», Universitat de Vic (14, 15 i 16-II-2001).

El model terapèutic i compensatori se centra en l'alumne amb nee com a objectiu únic de les seves funcions i es fonamenta en els dèficits atribuïts a l'alumne, que requereix la intervenció d'un especialista per restaurar o recuperar les limitacions i les dificultats d'aprenentatge que presenta.

Aquest model manté unes connotacions mèdiques molt rellevants, que han condicionat significativament els serveis de suport que s'apliquen a la realitat de les nostres escoles i que l'administració potencia, tant en la nomenclatura utilitzada com en l'organització de la plantilla del professorat. Aquest model de suport s'entén com una resposta immediata, dirigida a alumnes concrets, amb la finalitat de la compensació o recuperació de les dificultats i els problemes en l'aprenentatge, tractats de forma terapèutica a la perifèria de la intervenció educativa desenvolupada a les aules ordinàries. Els serveis de suport —professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació, professor de Compensatòria..., és el responsable dels alumnes amb nee, inscrits en el programa d'integració, treballant al marge del professor tutor, a partir de l'elaboració d'un currículum paral·lel, independent del procés d'ensenyança-aprenentatge desenvolupat a l'aula amb el grup classe. Aquest model de suport qualificat d'individual, de restaurador o de deficitari, presenta aquestes característiques (Hart, 1992):

Investiga la natura de les dificultats de cada nin i intervé per aconseguir que rebin l'ensenyament adient a les seves necessitats i per facilitar-los l'accés a un aprenentatge en totes les àrees del currículum. Això representa un model d'actuació a la pràctica que es caracteritza per (Jordan, 1994):

— La fragmentació de l'horari de l'alumne, perquè cada professional té molt delimitades les seves funcions i treballen independentment.

— El procés comença en la confirmació de les deficiències, que són el punt de partida per a l'etiquetatge.

— El diagnòstic del nin permet la categorització, que explica la seva ubicació fora de l'aula ordinària.

— El responsable de l'educació d'aquests alumnes és el professor de suport i el tutor delega les seves responsabilitats.

El model de suport terapèutic i compensatori es fonamenta en el fet que els alumnes amb nee, per definició, necessiten alguna cosa diferent per realitzar aprenentatges i cobrir les mancances que presenten en el desenvolupament, per això es planteja l'aplicació d'un programa paral·lel, que es desenvolupa fora de l'aula ordinària, amb la fal·làcia que, una vegada restaurada la deficiència, podrà tornar a integrar-se al flux ordinari de l'ensenyament. Aquesta idea és falsa en si mateixa, perquè l'únic que s'aconsegueix amb l'aplicació és allunyar cada vegada més l'alumne dels interessos i de la participació amb els seus companys, cada vegada és més lluny, és més difícil la connexió entre el que fan uns i altres, perquè a l'alumne amb nee no li han oferit experiències i activitats que facilitin i permetin una integració real. L'aplicació d'aquest model és contrària al mateix programa d'integració educativa, perquè el que aconsegueix és demostrar la impossibilitat de dur-lo a terme.

— *El model curricular i preventiu* es fonamenta en el fet que el suport deixa de ser individual i compensatori per obrir-se a una dimensió col·laborativa i institucional: col·laboració com a estratègia bàsica de l'actuació i visió global del centre com a focus del treball. Aquest model de suport pretén oferir una resposta a la diversitat dels alumnes des del que és comú i des del que és ordinari, a partir de les adaptacions del currículum, on, com escriu Ainscow (1995, 35): «La nostra proposta té per finalitat crear una cultura a les

escoles ordinàries que permeti atendre amb més flexibilitat tots els alumnes de la comunitat. Gràcies a aquesta cultura, els professors veuran en els alumnes que presenten dificultats no un problema, sinó un mitjà per aprendre a perfeccionar la pròpia pràctica.»

El model de suport, que pensam que hauria d'implantar-se des de la promoció de la mateixa administració, es planteja com una intervenció educativa que té en el currículum el referent, que se sustenta en el treball cooperatiu de tot l'equip docent del centre, inclosos els serveis de suport. L'objectiu és cercar estratègies d'intervenció que procurin que tots els membres d'un grup classe participin efectivament en les activitats proposades pel professor, i, alhora, donar tota l'ajuda possible i necessària a determinats alumnes. Aquest model centrat en el currículum pot definir-se de la forma que presentam (Hart, 1992):

«Es tracta d'ajudar a trobar les formes d'adaptar el currículum de manera que tots els alumnes —inclosos els que presenten nee— puguin participar i obtenir aprenentatges des de qualsevol àrea del currículum, d'acord amb les pròpies capacitats i els propis nivells d'aprenentatge.» La traducció a la pràctica d'aquest plantejament el proposa Jordan (1994):

- El suport es dirigeix a tot el currículum com un *continuum*.
- La responsabilitat és dels tutors, que compten amb la col·laboració dels equips de suport en la recerca d'alternatives educatives per oferir respostes adaptades.
- El punt de referència és el currículum ordinari i l'avaluació identifica els serveis i les intervencions que es necessiten.
- La integració significa participació a la dinàmica de l'aula, amb el seguiment i la col·laboració dels serveis de suport i les modificacions necessàries del context.

Aquest model de suport tracta de col·laborar i cooperar amb el professor tutor i tot l'equip docent del centre per desenvolupar i establir estratègies, material i modalitats educatives que facilitin la inclusió de tots els alumnes en la dinàmica general de l'aula i del centre. Exigeix així un procés d'adaptació i de canvi en les actituds, teories o/i pràctiques, tant del mateix servei de suport (professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació...), com dels professors tutors, que des del diàleg, la reflexió i la consecució d'un clima positiu de treball en comú puguin obrir un procés de canvi i innovació per a la millora de la pràctica docent a les nostres escoles.

El model de suport curricular potencia dos aspectes clau: per una banda, se centra en el context de les situacions d'aprenentatge que es presenten als alumnes perquè puguin aprofitar totes les oportunitats de cada activitat i/o experiència; i, per altra banda, el suport fa referència al conjunt de possibilitats i a la col·laboració entre professionals, per beneficiar no sols els alumnes amb nee, sinó el conjunt del grup classe en el qual estan inclosos.

La implantació d'un model de suport curricular, oposat al model compensatori, es basa en dues premisses fonamentals, que contribuïran al canvi i a la millora del procés educatiu:

1a.) Un suport que participa activament en la cultura de l'escola és present en tots i cada un dels àmbits d'aquesta, amb la finalitat d'adequar les estructures i les actuacions a la nova situació.

2a.) Els professionals que realitzen aquest servei de suport no es presenten com a especialistes tècnics, que disposen de solució per a qualsevol problema, sinó com a assessors i col·laboradors d'altres professors, per aportar coneixements i experiències a la recerca de solucions des de la pròpia pràctica del professorat.

Aquest assessorament inclòs a la dinàmica general del centre ha de complir tres condicions bàsiques, assenyala Hanko (1993):

- Generar informació vàlida per als professors. Aquesta informació ha de partir de la seva pròpia pràctica i realitat, ha de ser útil.
- Mantenir l'autonomia d'aquests professors, que en tot moment realitzen eleccions lliures respecte a la intervenció.
- Aconseguir un compromís personal en la resolució dels múltiples conflictes que es generen a les aules i al centre al llarg d'un curs.

El model de suport que volem...

A partir dels dos models de suport que acabam de presentar, pensam que les característiques principals que ha de tenir un model de suport fonamentat en l'assessorament en el context d'una escola democràtica i oberta a la diversitat, que pretén educar i formar tots els membres d'una comunitat, sense exclusions, poden especificar-se en quatre (Muntaner, 1997):

— *Formació.* La tasca de l'assessor és ajudar els professors a proposar una resposta adaptada als alumnes amb nee des de l'educació ordinària. Aquesta formació té un punt de partida en la mateixa experiència dels professors i en el coneixement del procés d'aprenentatge que tenen. A partir d'aquest coneixement, l'assessor comparteix informacions per oferir un suport que ajudarà a comprendre la situació i capacitarà els professors per plantejar noves idees i constatar per si mateixos les qüestions i les dificultats sorgides en el dia a dia.

— *Intervenció no dirigista.* L'assessor planteja una relació d'equilibri entre aportar el coneixement professional i sol·licitar el coneixement dels professors, perquè aquests s'impliquin en l'anàlisi objectiva de la situació, des de perspectives noves, per tal de poder comprendre millor la situació creada a l'aula i descobrir o crear alternatives per potenciar l'aprenentatge dels alumnes. L'assessorament es fonamenta en la potenciació d'un procés de reflexió conjunt, basat en la igualtat de tots els implicats, que es comprometen en una recerca conjunta d'alternatives operatives.

— *Autonomia.* L'assessor realitza una funció d'ajuda i de guia per als professors, que en tot moment tenen la responsabilitat i l'autonomia per prendre les decisions que creuen més adients. El professor conserva el control de la situació i de la dinàmica de l'aula, sempre pren la darrera decisió, perquè la responsabilitat de tots els alumnes —també els/les alumnes que presenten nee— és sempre seva. Però les decisions ara són el resultat d'una reflexió conjunta amb la participació d'altres professionals del servei de suport.

— *Confiança.* Augmentar la confiança entre i dels professors és un dels principals objectius d'aquest model de suport, que pretén potenciar l'equilibri entre l'experiència del professor i el contingut del currículum, modificant l'entorn per possibilitar una major i millor participació de tots els alumnes en la dinàmica de la classe, inclosos aquells que presenten nee.

Aquest model no pretén fonamentar-se ni pot oferir un currículum paral·lel, ni tècniques especialitzades que solucionin totes les dificultats o els problemes que se'ls poden presentar als alumnes a l'àmbit de l'escola i/o de l'aula. Es tracta d'una intervenció amb els professors. Una intervenció que activa la reflexió i possibilita una aturada a la

dinàmica quotidiana per pensar en relació amb la nostra actuació docent. Reflexionar esdevé una eina per produir respostes i millorar les actuacions que permetin la participació real de tots els alumnes en la dinàmica general del centre i de l'aula, en igualtat de condicions i des del respecte a la diversitat.

Aquesta proposta del model de suport que volem pot veure's resumida en el quadre següent de York, Giangreco i McDonald 1992 (adaptat per Muntaner i De la Iglesia):

El suport significa...

- Ajudar l'alumnat i les seves famílies a realitzar la seva pròpia visió sobre una vida de qualitat.
- Escoltar la identificació de les necessitats de suport feta pels alumnes, les seves famílies i els altres membres de l'equip de professionals i actuar d'acord amb aquesta identificació.
- Reorientar els recursos a fi que l'alumnat pugui incloure'ls en la vida normal de l'escola i perquè l'equip de professionals pugui aprendre i treballar conjuntament.
- Recordar que l'alumnat és el protagonista i l'equip de professionals de l'educació és l'actor secundari.
- Agrair els esforços individuals a cada membre de l'equip de professionals.
- Dissenyar un currículum i una metodologia educativa que ajudi els/les alumnes a ser aprenents actius i estratègics.
- Dissenyar un currículum i una metodologia educativa que ajudi el/la mestre/a tutor/a a incloure efectivament l'alumnat.
- Dissenyar un currículum i una metodologia educativa que promoguin una interdependència positiva entre els/les alumnes de la classe.
- Proporcionar informació de forma suficient, però no excessiva.
- Ser a prop i disponible, però no excessivament.

El suport no ha de significar...

- Fer observació d'aula, escriure'n notes i després donar-les al/la mestre/a tutor/a de l'aula sense oportunitat de discutir-les.
- Donar opinions, advertiments i recomanacions i després anar-se'n, sense oportunitat de discutir-los.
- Dir al tutor/a i família allò que han de fer.
- Rondar sempre a prop de l'alumne/a amb nee.
- Fer «teràpia» en un racó de l'aula.
- Suggestir intervencions que interfereixin en la dinàmica de la classe.
- Proporcionar més suport del necessari.

Com diuen Jurado, P. i Laborda, C. (1995), «les nee dels alumnes sols poden ser cobertes si les necessitats dels seus mestres són satisfetes».

El model de suport que trobam als centres concertats

La relativa novetat d'aquest perfil professional fa que la formació inicial de la qual provenen les persones que el desenvolupen no sigui idèntica. Encara que legislativament estigui estipulat que els/les mestres de suport han de tenir la diplomatura de Magisteri, als centres concertats on hem pogut tenir experiència actualment, la figura del/la mestre/a de suport és representada per un/a pedagog/a, psicopedagog/a, un/a psicòleg/a, un/a mestre/a

habilitat pels seus interessos i/o cursos addicionals vers el tema de la integració, un/a mestra assignat/da com a «més 1» sense cap interès vers el tema de les nee...

La formació inicial de qualsevol professió pensam que és un punt de partida clau a l'hora de predir l'èxit de la futura tasca que es desenvoluparà al lloc de feina assignat. Qualsevol llacuna formativa de base repercutirà en el desenvolupament futur de les funcions de tipus professional. També consideram que aquestes llacunes formatives poden ser cobertes i superades per l'experiència, però no és aquesta la tendència que hem pogut viure als centres on hem pogut intervenir. Tot el contrari, veiem com si no es programa algun tipus de formació docent, els canvis no s'esdevenen sols, del no-res.

Un altre aspecte d'interès per a l'anàlisi són les atribucions que fan els mestres, i consegüentment els alumnes, a la figura del mestre de suport. L'anàlisi ens duu a detectar que les funcions que s'assignen, de manera inconscient, al mestre/a de suport als centres, solen veure's reduïdes a les que incideixen només en l'alumne/a afectat. La creença que preval actualment és què el mestre/a de suport ha d'intervenir amb aquell/a alumne/a perquè aprengui com la resta dels seus companys/es. Aquest objectiu és marcat per la idea (més ben dit: falsa idea) que els alumnes amb nee són responsabilitat del mestre/a de suport i, en segon lloc, dels/les mestres/tutors/es. D'aquesta idea, se'n desprèn que l'obligació del/la mestre/a de suport és la de «reparar», «posar al dia», «curar»..., l'alumne/a i, a més, ho ha de fer sense distorsionar la dinàmica d'aula establerta. Aquest fet limita la intervenció del/la mestre/a de suport en un entorn molt restringit: l'aula «especial», o l'aula de «recursos»..., depèn de la terminologia que s'hagi decidit emprar. Aquesta concepció correspon clarament al model de suport terapèutic i compensatori presentat.

Així, sol intervenir dins una aula «especial», ja que la intervenció és «especial», és a dir, és només per a aquells alumnes que presenten dificultats i que, a més, han estat diagnosticats per poder rebre l'ajuda que se'ls assigna. Aquells alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge, però que no donen resultats inferiors al 85% en tests d'intel·ligència estandarditzats, no tenen assegurada l'ajuda del mestre de suport del centre. Aquesta és una de les incoherències més importants que trobam respecte a la definició de nee, on s'inclou qualsevol dificultat permanent o puntual que presenti qualsevol persona per aprendre.

És important veure que l'aïllament del/la mestre/a de suport dins aules «especials» limita i obstaculitza un dels paràmetres que fonamenten el model de suport col·laboratiu. Veiem que és la coordinació un dels elements que més caracteritzen el model de suport que s'adopta al centre. La tendència actual viscuda és que el/la mestra de suport, a l'hora de programar la seva intervenció, es coordina bàsicament amb els altres membres de suport (logopeda, orientadora, EOEP...). Aquest fet és un dels motius pel qual es veu dificultada la participació del mestre de suport dins l'aula ordinària, ja que desconeix allò que s'hi està aprenent i com s'està ensenyant dins el context més normalitzat de l'alumne/a.

Per altra banda, i com a conseqüència de totes les creences exposades, evidenciam que l'horari del/la mestra de suport és un dels motius de queixa més comuns entre aquests professionals, ja que no es preveuen les múltiples substitucions que es realitzen. La tasca de substituir altres mestres és un obstacle important a l'hora de poder dur a terme un treball coordinat, programat i continuat que repercuteixi a favor dels alumnes.

La formació en centres: una passa més cap al model col·laboratiu

La formació en centres representa —escriu Escudero (1993, 82)— «un dels exponents més clars d'un ampli moviment de revisió i qüestionament dels continguts de la

formació a l'ús dels seus objectius, metodologies i resultats». Aquests programes de formació empenen la reflexió i el treball en grup com a eines bàsiques per a la formació individual, però aporten mecanismes de formació en el treball del centre, els quals asseguren l'aprenentatge i la posada en marxa de noves tècniques i models d'ensenyança.

Escudero (1993, 329) ens proposa els pilars conceptuals sobre els quals fonamenta la proposta de formació en centres:

a) Una determinada concepció de l'escola, de la seva natura, de les funcions i de les estructures, dels processos i de les dinàmiques que han de fer possible la millora de l'educació.

b) Una concepció del currículum i de l'ensenyança com a tasques que representen el nucli fonamental de la missió social i educativa dels centres escolars.

c) I una manera de pensar en els professors/es com a professionals de l'educació, que parteixi del reconeixement del bagatge pedagògic que tenen, sense renunciar al propòsit de facilitar i promoure el seu perfeccionament continuat i la seva autonomia professional, a través d'activitats de treball cooperatiu amb els companys.

Veiem, doncs, com la formació en centres constitueix un model de perfeccionament cap a la millora educativa, la qual implica treballar conjuntament els tres fronts abans esmentats: el desenvolupament de l'organització, el desenvolupament curricular i el desenvolupament docent.

Sense deixar de considerar la importància dels dos primers eixos, ens centrarem en el pilar del desenvolupament docent, ja que pensam que és el més relacionat amb el tema de la comunicació que presentam.

Parlar de processos de millora de l'escola és parlar de la millora de les persones que formen part d'aquesta institució. De Vicente (1996) indica dos grans motors de l'acció, de les creences i teories implícites, del coneixement professional, que promouen i possibiliten aquest canvi en els professionals de l'educació: la reflexió i la col·laboració.

La formació centrada en l'escola és un model formatiu que genera coneixement pràctic a partir de la investigació individual i col·lectiva dels professors/es als centres, des de la reflexió i la crítica duta a terme de manera conjunta, així com confrontant la teoria amb la pràctica per tal d'assolir la innovació i millora del currículum escolar. Holly (1989), citat per León (1997, 416), resumeix els principis dels quals parteix la formació en l'escola:

- L'escola és la unitat de canvi i no ho és el professorat aïllat.
- La participació i l'augment de l'autonomia (i/o del poder) del professorat.
- La consciència del paper del professorat en els processos de canvi.
- La necessitat de suport extern i d'associació d'agents externs i interns per afavorir el procés de desenvolupament.
- La utilització d'un model de procés o de resolució de problemes.

A partir d'aquests principis, els docents, enlloc de ser vists amb alumnes amb deficiències, necessitats d'ensenyaments específics, són professionals que treballen i s'esforcen per millorar les pràctiques diàries, conjuntament amb els seus companys/es de feina i en els contextos naturals de treball (Bolívar, 1997, 380). El procés de millora i innovació de l'escola sols podrà realitzar-se des de la reflexió dels mateixos professionals sobre els problemes específics de l'aula, que permetin nous plantejaments sobre com comprendre i com fer-ho. Tal com explica De Vicente (1995, 65): «El professor reflexiu és aquell que té la capacitat per analitzar la seva pròpia pràctica i el context en el qual es

desenvolupa, que és capaç de tornar enrere per avaluar-la i responsabilitzar-se de la seva futura acció.» Però aquest tipus de reflexió no pot fer-se en solitari, sinó en un marc de col·laboració i cooperació entre els companys/es.

Aquesta proposta de formació en centres facilita el canvi i la innovació global de l'escola, la qual cosa permetrà, entre moltes altres modificacions, adaptar la resposta educativa a les necessitats especials dels alumnes que així ho requereixin. D'aquesta manera, des de la reflexió col·laborativa, el professorat podrà plantejar-se noves estratègies en el procés d'ensenyança-aprenentatge que possibilitin una formació més oberta i flexible on tinguin lloc tots/es els/les alumnes i on sigui més real la possibilitat d'arribar al model de suport que volem.

En aquest context, una figura que pot esdevenir facilitadora de la posada en marxa d'estratègies de reflexió i col·laboració entre el professorat és el perfil de l'assessor. L'assessor/a entès com ho exposa Bolívar (1997, 388): «La tasca de l'assessor, com a agent de canvi, no consisteix a oferir solucions a tots els problemes, sinó a contribuir a crear condicions necessàries per capacitar el centre i els/les professors/es a resoldre'ls per si mateixos. És un facilitador del desenvolupament d'innovacions educatives, essent cridats a dinamitzar l'acció educativa del centre mitjançant tot un seguit de funcions: promoure un treball cooperatiu que incrementi la col·laboració entre el professorat; contribuir a generar una visió global del centre i de les tasques educatives; proporcionar suport, recursos i incentius per comprometre els docents en la posada en marxa dels projectes; exercir de monitor en el desenvolupament de les primeres fases dels projectes; establir un clima adient per al desenvolupament professional: compartir idees i experiències, aclarir-les, negociar-les i confrontar-les.»

Aquest model d'assessorament pot ser dut a terme, segons De Vicente (1994, 54), per:

- Assessors externs: persones expertes que poden donar el suport al personal del centre al llarg de tot el procés. Seria el cas del tipus de col·laboració que s'estableix entre els centres escolars i la universitat.
- Assessors interns: persones que faciliten el canvi des del centre, des d'un càrrec formalment establert, o bé sorgit de manera informal en el procés de millora iniciat. Seria el cas del mestre/a de suport que desenvolupa la seva tasca a partir del model col·laboratiu plantejat.

Ambdós tipus d'assessorament plantegen un procés d'innovació-formació centrada en l'escola, on l'assessor...

«Treballa amb», enlloc «d'intervé en».

«Desenvolupa» més que «aplica».

«Ajuda i facilita» més que «soluciona».

Aquest és, de manera resumida, el model que intentam transmetre en els processos de formació i assessorament en els quals participam com a assessors externs, com a docents universitaris. Model no exempt de debat per introduir millores, però realment pensam que és un referent vàlid per dinamitzar la formació docent actual.

Una vegada exposats els models de suport (a nivell teòric), el model de suport que volem transmetre i el model de suport que ens trobam als centres, així com el plantejament de la formació en centres com a eina per arribar al model de suport de tipus col·laboratiu, volem acabar plantejant una sèrie d'enunciats perquè els professionals de l'educació i l'administració reflexionin envers el model de suport amb el qual dotam les nostres escoles, ja que és un reflex del model d'escola que volem potenciar: una escola de qualitat,

democràtica, oberta a tots, i no una escola marginadora i segregadora, pensada únicament per a un grapat d'elegits. Així plantejam que:

- No es tracta d'eliminar les diferències a la societat ni a l'escola, sinó d'acceptar-ne i respectar-ne l'existència.

- Ja que sabem i compartim que no tots els alumnes aprenen igual, també hem d'assumir que la igualtat d'oportunitats en educació no consisteix a oferir els mateixos serveis a tots els alumnes, sinó a discriminar positivament aquells que necessiten diferents recursos per poder partir d'una situació d'igualtat.

- Es tracta de convertir el suport en una pràctica ordinària i no extraordinària, una resposta normal a una situació normalitzada, on les diferències no categoritzen, sinó que són respectades sense estridències.

- Per ser coherents amb el model de suport proposat, es fa necessari eliminar la figura del professor de suport itinerant o «substitut de tots», ja que no tenen la possibilitat de gaudir de les condicions mínimes per poder dur a terme el procés d'inclusió adient.

- L'actitud de disponibilitat del professorat és un punt de partida bàsic per poder desenvolupar un model de suport basat en la col·laboració i en la reflexió. Per això, no cal deixar aquest eix en mans de la bona voluntat dels professionals, sinó que es fa necessària la intervenció, a partir d'assessors interns o externs, que apliquin programes de formació d'actituds que ajudin a crear una visió favorable envers el canvi, envers la cultura de col·laboració i envers la diversitat.

Bibliografia

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (1997). «La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento», a MARCELO, C. i LÓPEZ, J. (coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, pàg. 380-394. Barcelona: Ariel.
- De VICENTE, P. S. (1994). «Componentes del liderazgo escolar», a L. M. VILLAR ANGULO i P. S. DE VICENTE (dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, pàg. 51-86. Barcelona: PPU.
- (1995). «La formación del profesorado como práctica reflexiva», a L. M. VILLAR ANGULO (comp.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, pàg. 53-88. Bilbao: Mensajero.
- (1996). «Formación y evaluación basada en el Centro», a *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, pàg. 289-320. Bilbao: ICE - Universidad de Deusto.
- ESCUADERO, J. M. (1991). «Formación centrada en la escuela», a LÓPEZ YÁÑEZ, J. i BERMEJO CAMPOS, B. *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, pàg. 7-36. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HART, S. (1992). «Evaluating support teaching», a BOOTH, T. [et al.] (eds.): *Curricular for diversity in education*, pàg. 105-113. London: The Open University-Routledge.
- JORDAN, A. (1994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- JURADO, P. i LABORDA, C. (1995). «Algunas consideraciones sobre el modelo colaborativo y la actuación docente en la educación especial», a SALVADOR, F.; LEÓN, M. J.; MIÑAN, A. (eds.): *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*, pàg. 511-515. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

- LEÓN, M. J. (1997). «El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad», a SÁNCHEZ, A. i TORRES, J. A. (coords.): *Educación Especial I*, pàg. 407-430. Madrid: Pirámide.
- MUNTANER, J. J. (1997). «La asesoría externa al Centro educativo como apoyo a la integración», a *Actas XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén.
- YORK, J. [et al.] (1992). «Integrating support personnel in the inclusive classroom», a Stainback, S. i Stainback, W. *Curriculum consideration in inclusive classrooms*, pàg. 101-116. Baltimore: Paul Brooks.

**L'escola narrada:
el diari d'una
mestra com a
document de
reflexió sobre
la pràctica**

Ferran Carreras
Tudurí
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
265-288

L'escola narrada: el diari d'una mestra com a document de reflexió sobre la pràctica

The narrated school: The logbook of a teacher like reflection document on the practice

Ferran Carreras Tudurí

Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears

Resumen

La investigación narrativa basada en el estudio de las producciones escritas de maestros está teniendo cada vez mayor importancia a la hora de conocer e interpretar lo que se ha convenido en denominar el *conocimiento práctico* de los maestros. Este enfoque estudia la producción de narrativas de maestros, concebidos éstos como creadores y artífices, y no como meros aplicadores del conocimiento pedagógico producido por otros. El artículo repasa esta forma de proceder aportando una primera aproximación al estudio de un diario autobiográfico de una maestra. Se reconoce, de esta forma, que la enseñanza es, antes que racionalista, un trabajo profundamente emotivo, y las emociones de los maestros son inseparables de las finalidades que orientan su trabajo y, en consecuencia, de las habilidades que se ponen a su alcance para conseguir las.

Summary

The narrative investigation based on the study of the written productions of teachers is having every time bigger importance when to know and to interpret what has been suited in denominating the practical knowledge of the teachers. This focus studies the production of narrative of teachers, conceived these as creators and authors, and I don't eat mere aplicators of the pedagogic knowledge taken place by others. He articulates it reviews this form of proceeding contributing a first approach to the study of an autobiographical logbook of a teacher. It is recognized, in this way that the teaching is, before rationalist, a deeply moving work, and the emotions of the teachers are inseparable of the purposes that guide its work and, in consequence, of the abilities that put on within its reach to get them.

«Quien escribe un diario ha elegido el camino más largo para llegar a sí mismo»

Andrés Trapiello,
Los hemisferios de Magdeburgo 1999, pàg. 362.

Els diaris de mestres: l'escola narrada

El fet d'ensenyar, com a fenomen social complex que és, pot ser analitzat de molt diverses maneres. Sense excloure la recerca positivista en matèria educativa, però tenint

present la forta tradició racionalista que ha generat, aquesta manera de veure el món dels mestres ha conduït a una visió de l'escola en la qual ha predominat el vessant racional en detriment de l'emocional. Aquesta forma d'aproximar-se a l'escola i als mestres ha subestimat les seves produccions personals desdenyant-les com un material subjectiu irrellevant per al coneixement de les accions que motiven i guien la pràctica docent i, en conseqüència, inútil per encabir-les dins el material objecte d'estudi científic. Com assenyala Sarbin (1986), citat a Huberman (1988, 185), aquests textos han «estat subestimats, considerats com a formes de representació de segon ordre».

Darrerament alguns autors, des d'un paradigma més qualitatiu, han començat a revertir aquesta situació adonant-se que, en la feina d'ensenyar, la dimensió personal és difícilment deslligable de la dimensió professional. El pressupòsit és el següent: el mestre té una *història* personal al darrere i aquesta impregna totes i cadascuna de les seves decisions i conductes. Aquesta *història* personal, lluny d'evitar-la científicament atesa la seva intrínseca subjectivitat, esdevé una de les claus que poden contribuir a comprendre i a interpretar la realitat que guia la conducta professional dels mestres (Atkinson i Claxton 2002). Per Clark i Peterson (1990, 482), «tot acte d'ensenyament és el resultat d'una decisió, conscient o inconscient, que el docent pren després de realitzar un complex processament cognitiu de tota la informació disponible». Aproximar-se als mestres des d'una perspectiva profundament intersubjectiva i qualitativa implica entendre que darrere aquestes decisions hi ha les experiències viscudes, d'un alt ingredient emocional (Salzberger-Witterberg et al. 1998), que constitueixen part d'allò que els mestres són i això condiciona decisivament la seva pròpia pràctica docent. Com afirma Hargreaves (1998), «els bons professors són éssers emocionals que connecten amb els seus alumnes i senten la seva feina o les seves classes amb plaer, creativitat, canvi o entusiasme».

El present article constitueix l'intent d'anàlisi de les motivacions, les intencions, els sentiments i els desigs d'una mestra a través de l'anàlisi d'un document extraordinari: el seu diari personal. L'origen de l'article parteix d'una situació fortuïta i excepcional. En una conversa de cafè entre coneguts en què sortí la qüestió de la feina d'ensenyar, un dels assistents contà l'anècdota, coneguda per un dels interlocutors, d'una mestra que escrivia des de feia temps un diari personal. No era exactament un diari íntim, atès que hi reflectia anotacions que tenien a veure amb la seva feina. Aquest és el punt de partida d'aquesta recerca.

«Les persones continuen narrant, encara que sigui explicant a la veïna el telefilm que cada dia veuen a la televisió. Si no contemplant la vida com a representació, no ho resistirien. Cal una mica de mentida per imaginar-nos que perseguim una mica de veritat. Els cervells que no accepten aquesta convenció creuen que la vida és "real"»

Montserrat Roig,
Digues que m'estimes
encara que sigui mentida 1991, pàg. 12.

Antecedents

Els processos de reflexió que porten a terme a diari els mestres sobre la seva activitat sovint són evaporats pel temps i negats per l'oblit, atès que gairebé no en queden rastres. La invocació a la necessitat que els mestres reflexionin no repercuteix en troballes o documents en què aquesta reflexió s'hi reflecteixi de manera contrastable, llevat que

sigui consignada de forma escrita en algun lloc de forma més o menys sistemàtica. Els mestres són uns professionals que generen una gran quantitat de papers i documents. Alguns són prescriptius i lligats a la necessitat de planificar i avaluar el seu treball diari a les aules. D'altres, però, són textos en què l'autor consigna dades o informacions que no tenen una finalitat molt definida. Responen a la voluntat dels mestres d'explicar-se a si mateixos el que estan vivint, pensant o fent, i que tenen l'escola i els seus membres com a protagonistes. Són textos rars, atès que són escrits per no ser llegits, és a dir, de naturalesa privada o autobiogràfica en què l'escriptor i el lector són l'única i la mateixa persona. La necessitat d'explicar-se a si mateix el que hom viu, pensa o ha vist respon excepcionalment a motivacions profundes no del tot explícites del mestre en què s'intenta, d'una manera o altra, *racionalitzar* vivències, pensaments o fets de l'escola. En les vivències, els pensaments o fets que el mestre experimenta és extremadament difícil destriar el component emocional del component racional, perquè és sabut que ambdós vessants es donen indivisiblement lligats en la feina del docent (Atkinson i Claxton 2002).

No se sap amb certesa quants docents fan ús d'aquests tipus de narrativa autobiogràfica, però sembla que no són casos infreqüents (Bolívar et al. 2001). Tot i que relativament poc usuals, aquesta mena de produccions fetes pels mateixos mestres han esdevingut, en investigació etnogràfica, un material documental de màxima importància per esbrinar com es porten a terme aquests processos de reflexió; processos subjectius en què allò emocional o personal i allò més professional s'hi donin barrejats paral·lelament. Al capdavant, és un intent de concebre la investigació de la pràctica no solament com a pràctica curricular —entesa com a procés d'una racionalitat tècnica estricta—, sinó també com a pràctica emocional. Concepció que apunta que l'ensenyament és, abans que racionalista, un treball profundament emotiu, i les emocions dels mestres són indestruïbles de les finalitats que orienten la seva feina i, en conseqüència, de les habilitats per aconseguir-les.

«Tú piensas en palabras, para ti el lenguaje es un hilo inagotable que tejes como si la vida se hiciera al contarla»

Isabel Allende,
Cuentos de Eva Luna 1990, pàg. 9.

L'estudi d'autobiografies de mestres

Avui dia es té cada cop més clar que conèixer els mestres i les seves conductes, així com la institució on s'escenifiquen, la seva cultura institucional i la seva tradició col·lectiva, implica també replegar informació procedent de distints *documents* escrits al llarg del temps.

S'entén aquí per *document* tot aquell material escrit («artefactes», els anomenen Goetz i LeCompte 1988, 162-169) que serveix per a l'obtenció d'informació (FORNER i Latorre 1996, 54). L'Antropologia fa molt temps que treballa amb aquest tipus de textos, que poden adoptar formes i tipologies força heterogènies, des de diaris a cartes, notes personals, carpetes de reculls, llibretes manuscrites amb anotacions diverses, i també redactats amb finalitats enormement diverses (Woods 1995, 105-134; 1997; 1998). Les ciències històriques, i especialment la història contemporània, treballa fonts orals utilitzant troballes o materials escrits similars. A causa de l'especial interès d'alguns mestres a posar per escrit reflexions personals al voltant del seu objecte de treball (Jackson 1991), els etnògrafs educatius han donat cada cop més importància a aquest tipus de materials. L'ús

d'aquestes fonts escrites, d'aquestes narracions, no solament ens permet analitzar el que està escrit al document, sinó fins i tot permetre adquirir coneixements vàlids sobre les persones que els redacten, sobre les seves motivacions personals, les intencions professionals o els posicionaments ideològics subjacents a les finalitats educatives explícites. Aquests papers són textos autobiogràfics altament subjectius¹ (com no pot ser, òbviament, d'altra manera), sense ànim de respondre a motivacions prescriptives. Són comentaris, notes o escrits espipellats d'aquí i d'allà al voltant de tot el procés cronològic del curs acadèmic. Per Nias (1989),² citat a Woods (1998, 75), l'ensenyament és un procés altament personal, i els sentiments tenen un paper força rellevant en la conducta del docent.

Per Zabalza (1991), els diaris en què aquests sentiments s'expressen són instruments adequats per vehicular el pensament dels professors, en els quals es dona compte de l'experiència d'una persona que reflexiona i que exposa la seva activitat. Descriuen situacions en què el mestre té un pes protagonista, atès que d'una manera o d'una altra les ha vivenciades i ell n'és el centre. S'hi reflecteixen emocions, intencions, dificultats o encerts, converses més informals amb altres mestres, anècdotes privades d'altres col·legues o d'ell mateix, etcètera, però qui escriu les ha viscudes en primera persona.

[Dijous 16 de setembre]

Primer dia a l'escola. Avui estreno casa nova i escola nova. Quina coincidència! Inicio totes dues coses amb molta il·lusió. La casa perquè tenia ganes de fer un canvi d'aires. L'escola perquè espero que aquest curs aprofiti el temps al màxim. Després de dos mesos de vacances i de l'estada a P. per la beca, hi he de posar tots els sentits!! L'arribada i la presentació ha estat francament bona. M'ha sorprès...

(Exemple d'anotació d'un diari de mestre).

Per Bolívar, Domingo i Fernández (2001), el diari «és un registre reflexiu d'experiències (personals i professionals) i d'observacions al llarg d'un període de temps, i inclou, a la vegada, opinions, sentiments, interpretacions, etc.».

Sobre aquests tipus de produccions escrites existeix una línia d'investigació en educació força interessant, apareguda dins l'ampli paraigua del paradigma interpretatiu sota diferents noms, com ara el d'investigació autobiogràfica, investigació de «narratives de vida» o investigació «biograficonarrativa» (Zabalza 1986, 313-323; Bertely, 2000; Bolívar, Domingo i Fernández 1998; Bolívar et al. 2001; Larrosa et al. 1995). Comprèn la història oral, les «histories de vida» (Santamarina i Marinas 1994, 257-285), gènere molt

¹ L'aparença d'objectivitat, a la manera positivista, entesa com a absència de parcialitat o *biaix*, és precisament el contrari del que es pretén amb aquest tipus de textos, i en conseqüència també de la seva anàlisi (ZELLER 1998, 296). En aquest sentit són molt pertinents les paraules de Woods (1998, 73) quan assegura que, al capdavant, «per molt rigorosos que siguin els mètodes emprats, la investigació és sempre una construcció. Això es deu al fet que els investigadors han d'involucrar les seves pròpies persones en la investigació, interpretant allò que veuen o escolten». Tot el capítol de Woods és molt clarificador al respecte (WOODS 1998, 74-87). Encara que pugui semblar contradictori, amb la investigació narrativa se cerca la subjectivitat per arribar a la creació de coneixement *vàlid*, considerant amb serietat els mestres com productors directes de saber pedagògic, i no com a mers aplicadors subsidiaris de coneixements produïts per altres (BERTELY 2000, 101).

² NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking: a study of teaching as work*. Londres: Routledge.

estudiat actualment en el camp de les ciències socials per la historiografia contemporània,³ i qualsevol altra mena de reflexió oral o escrita recollida que utilitza l'experiència personal consignada pel mateix mestre. El seu objecte és «la narració de la vida, mitjançant una reconstrucció retrospectiva» (Bolívar et al. 1998, 23). Les històries de vida varen tenir cada cop més importància des del moment que s'anà popularitzant una línia d'investigació en educació que a mitjans dels setanta s'ençatà sota el nom d'investigació sobre el *pensament del professorat*.

Aquest enfocament concep la funció docent com una activitat emocional basada en un «procés complex de planificació racional d'actuació en un medi multidimensional, flexible i canviant que no admet comportaments estàndards ni estils docents prefixats» (Pérez 1989, 115), a la manera dels models *presagi-producte* o *procés-producte* que des del paradigma positivista han estat hegemònics en les ciències de l'educació. Les històries de vida tenen una enorme força dins la investigació etnogràfica que es fa ara, preferentment en estudis de cas únic sobre experiència docent i investigació de l'ensenyança (Connelly i Clandinin 1990, Zeller 1998, McEwan 1998, Egan 1998, Woods 1995, 1996, 1998; Hargreaves 1998, etc.). En aquest sentit, l'article de Connelly i Clandinin es considera ara per ara una referència gairebé fundacional de la investigació narrativa (Connelly i Clandinin 1990, 2-14). Aquesta línia ha treballat fins ara sobre històries de mestres (Connelly i Clandinin 1995, 73-85), sobre educació i feminisme (Arnot i Dillabough 1999, 159-189), sobre estereotips socials i racisme (Villenas i Dewyhlé 1999, 413-445; Berlak 1999, 99-127), etc. Una investigació ja clàssica en el camp de la recerca sobre pràctica docent i gestió de l'aula, la constitueix l'estudi de Jackson (1991), en què utilitzà parcialment narratives de mestres com a font d'obtenció d'informacions o proves documentals. El text de Woods (1995, 113-128) recull un seguit d'investigacions basades parcialment o totalment en textos autobiogràfics de mestres, juntament amb alguns estudis del mateix Woods.

Dins aquesta línia de recerca, que neix de la intersecció entre l'antropologia funcionalista, la historiografia, la sociologia simbòlica i l'etnografia escolar (Bertely 2000), cal ubicar la investigació sobre «cicles vitals» dels professors, i dins aquesta línia de recerca els diaris de mestres. Són estudis qualitius longitudinals sobre *el pensament i l'acció* del professor de caràcter narratiu —que abracen temps històrics dilatats de la vida dels mestres—; recerques capdavanteres fonamentalment vinculades a la Universitat d'Ontario, al Canadà (Connelly i Clandinin 1990; McEwan 1998, 236-259),⁴ amb altra gent interessada a Anglaterra, (Woods 1995, 1998). A Espanya, tot i que molt incipients, hi ha estudis iniciats en diversos fronts. Hi ha una línia emergent ençatada per Marcelo i altres a Sevilla (Villar 1986; Marcelo 1990), Bolívar i altres a Granada (Bolívar, Domingo i Fernández 1998; Bolívar, Domingo i Fernández, 2001), amb investigadors d'altres indrets

³ En aquest sentit, el Departament d'Història Contemporània de la UIB està recollint des de fa uns anys una interessant base de dades de fonts orals autobiogràfiques de persones majors, enregistrades en àudio, digitalitzades i catalogades, en què es pretén oferir un fons documental d'autobiografies que contribueixin a la recuperació de la cultura popular de Mallorca, i més específicament de la cultura oral.

⁴ La publicació de referència d'aquesta línia d'investigació és la revista canadenca *Curriculum Inquiry*, editada a expenses de l'Institut per als Estudis en Educació d'Ontario, dependent de la Universitat de Toronto. En menor mesura se'n troben també referències a la *Review of educational research* i *Teaching and Teacher education*.

també sensibles a aquesta temàtica a Barcelona (Arnaus 1993; Larrosa et al. 1995; Puig 1993, 1995). En aquest sentit, el recull biogràfic aportat per Bolívar, Domingo i Fernández (1998) es considera una guia imprescindible per iniciar-se dins aquest camp de recerca.

Com es planteja l'estudi del diari

Tot i que el que s'ha dit fins ara és cert, l'anàlisi de textos i produccions escrites de mestres no és un fet nou, tant des de la investigació bàsica⁵ com des de la investigació aplicada. Sense anar més enfora, la recerca sobre l'exploració ideològica subjacent als llibres de text utilitzats a les escoles s'ha fet durant anys. La més cèlebre és la de Michael W. Apple i el seu *Maestros i textos* (Apple 1989).⁶ Això no obstant, però, hi ha poques recerques sobre aquesta mena de produccions autobiogràfiques privades —menys encara sobre diaris d'alumnes—, perquè en primer lloc són textos insòlits i en segon, perquè és difícil tenir coneixement públic de la seva existència.

A l'hora de plantejar l'anàlisi del document, ens suposà dificultats importants. Tot i que ens podíem basar en les orientacions fetes per Escudero (1996, 91-107) i per Antúnez (1989, 35-40) sobre anàlisi de documents escolars, com ara projectes pedagògics o similars, decidírem no fer-ho per diverses raons. La més important, perquè aquestes recomanacions no se substreuen a un plantejament d'anàlisi de documents *formals*, de manera que no resulten útils en anàlisi de documents autobiogràfics redactats des d'altres posicionaments. Al capdavant, es confirma, com observa Woods (1995), que el principal instrument d'anàlisi, quan parlem d'aquests tipus de textos, és la perícia, i la intuïció del mateix investigador.

Després de molts dubtes, la línia fonamental d'actuació consistí a definir els temes objecte d'anàlisi, i el seu tractament havia de ser el primer pas per facilitar-ne la descripció, la categorització i el tractament.⁷ El text analitzat, escrit com a relat breu, presenta fets

⁵ A les Ciències de l'Educació, com ara a l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació, pròpia de la investigació bàsica, s'han fet recerques al voltant de produccions o textos escrits inèdits i manuscrits, sobre mestres desapareguts o en vida amb la finalitat d'establir perfils biogràfics i recollir-ne així corrents pedagògics.

⁶ Tot i que no podem parlar, de manera rigorosa, d'una recerca d'investigació, tenim al nostre context una obra que analitza els llibres de text durant l'època franquista i que tingué un ampli ressò mediàtic al seu moment. Ens referim a l'obra de SOPENA, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica (text que, per cert, ha donat guió per a una excel·lent obra de teatre actualment en cartellera).

⁷ Durant el temps que durà l'anàlisi del diari ens vàrem dedicar a llegir obres literàries que entren dins el gènere diarístic, d'altra banda abundant, però escassament popular a les llistes de vendes de les llibreries. Els dietaris, o diaris íntims, són obres de no-ficció (no són fabulacions) en què l'autor, de manera autobiogràfica i en primera persona, recull diàriament o a intervals a posteriori, experiències vitals de molt variada naturalesa de les quals és directament o indirectament el protagonista. El gènere diarístic toca molts àmbits i registres. Poden ser anotacions literals fetes el mateix dia, memòries, o notes posteriorment redactades i literaturitzades. El més important és que són redactades en primera persona i tracten del JO de l'autor (s'han arribat a anomenar expressament «literatura del jo»). Els que més ens han interessat han estat els diaris de TRAPIELLO, A. publicats a Pre-textos, que amb el darrer títol publicat: TRAPIELLO, A. (2001). *Las inclemencias del tiempo*. Madrid: Pretextos, ja són deu toms editats. Constitueixen un document personal excepcional de la vida d'una persona. Una obra de referència metodològica i documental del mateix autor és TRAPIELLO, A. (1998). *El escritor de diarios*. Barcelona: Península. Uns altres diaris, més novel·lístics, són els cèlebres de PLA, J. (1982). *El quadern gris*. Barcelona: Destino; els de PESSOA, F. (1996). *Libro del desasosiego*. Barcelona: Seix Barral; o els de PAVESE, C. (1998). *El oficio de vivir*. Barcelona: Planeta.

Hi ha diaris de professors publicats al nostre context ben interessants. Un diari cèlebre és el de la pedagoga Rosa Sensat (1954, *Rosa Sensat*, Ed. 62); CELA, J. (1997). *Con letra pequeña. Reflexiones de un*

curiosos que es presenten cronològicament redactats, són rellevants en la mesura que ho són per a la persona que els recull, i aquesta importància atorgada per la mestra permet inferir categories que, pel que fa a la consignació, categorització i anàlisi, poden eventualment ser rellevants per diferents motius: 1) per la insistència implícita amb què apareixen determinats temes al text, 2) per la importància explícita que la seva autora els atorga, i 3) per l'espai físic que aquests temes omplen al diari.

En aquest sentit, i paral·lelament, ens van ser de gran ajuda les recomanacions metodològiques fetes per Castellet (1996), recollides al seu estudi sobre l'obra diarística de Josep Pla, com també els suggeriments fets per Puig (1999) en un estudi de cas únic sobre l'ensenyament eticomoral d'una mestra. Des del punt de vista metodològic, varem partir de moltes de les recomanacions fetes per Bertely (2000) al seu magnífic text sobre etnografies escolars. Es volgué que els fets, a manera d'imatges, mostressin una adequada composició de la realitat personal que, teixida des d'un temps dins el relat autobiogràfic, permetés veure o imaginar amb l'ajuda de narracions com la mestra, tot treballant, feia ús de determinades destreses i, alhora, sentia, vivia, s'emocionava o es preocupava per les seves repercussions o expectatives. A l'hora d'organitzar les informacions del diari, en plantejarem la classificació seguint les recomanacions de McKernan (1999), citat a Bertely (2000), pel que fa a la necessitat que, en estudiar un text autobiogràfic, la seva anàlisi contribueixi a il·luminar les intencions, les interaccions i els efectes de la mestra com a preses de postura o propostes de canvi previstes. Aquestes intencions, interaccions o efectes poden ser viscuts en un doble sentit, tant pel que fa a vivències positives com insatisfactòries (taula 1).

Dimensió emocional	Tipus de procés		
	Intencions	interaccions	Efectes
Positiva			
Negativa			

Taula 1. Matriu de diari de McKernan 1999.

maestro. Madrid: Celeste. Un epistolari dins el mateix gènere diarístic, el podem trobar a CELA, J. i PALOU, J. (1993). *Con voz de maestro. Un epistolario sobre la experiencia docente*. Madrid: Celeste (ara, reeditat en català per Edicions 62 (2001). També, de caire epistolar, BARCELÓ, F. (1997). *Trozos de escuela*. Donostia: Erein; DÍEZ NAVARRO, C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid: Ediciones de la Torre; AGÜERA, I. (1999). *Diario de una maestra y de sus cuarenta alumnos*. Bilbao: Desclee de Brouwer. Un darrer exemple recent, escrit amb més voluntat literaturitzant, el trobem a SALA, T. (2001). *Petita crònica d'un professor a Secundària*. Barcelona: Edicions 62. Un diari recentment publicat, el trobem a GOMIS, S. (2002). *Diari d'una mare en tràmit*. Barcelona: Ed. 62

També podem trobar estudis basats en aquesta mena de textos, com ZABALZA, M. A. (1986). «El diario de profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso», a L. M. VILLAR ANGULO (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, pàg. 313-323. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. O també una obra metodològica de referència del mateix autor, d'edició posterior: ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU. Un altre text fonamental, basat en estudis sobre narrativa, és el de LARROSA, J. [et al.] (1996). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. També parcialment el tema és tractat al capítol 3 de BARCENA, F. i MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

En la forma de classificació, hem estructurat la informació d'acord amb les dimensions següents, seguint les recomanacions de Bolívar, Domingo i Fernández (2001):

- a) Actuació de la mestra
 - judici sobre els efectes de la seva actuació
 - incidències de la seva actitud o metodologia en el desenvolupament de la classe
 - aspectes a modificar
 - principals preocupacions
 - propòsits d'actuació
 - relacions amb altres mestres
- b) Ambient de classe
 - participació
 - relacions socials
 - dinàmica
 - tasques
- c) Alumnat
 - comportament
 - grau d'implicació en les tasques i en l'aprenentatge
 - incidents crítics
 - relació amb la mestra
- d) Altres

«El verdadero artista es el que junta
por primera vez dos palabras»
Valle Inclán

Característiques del text autobiogràfic

El diari estudiat de X,⁸ d'un any acadèmic de durada, té 127 entrades. Cada entrada és una anotació referida a un dia cronològic, coincident o no amb la data en què l'autora n'escrigué l'anotació. L'anotació, a més, pot ser feta el mateix dia o a posteriori. Els dies de la setmana coincideixen gairebé tots en dies feiners, i algunes entrades (6) s'han consignat en cap de setmana, gairebé sempre en diumenge. La lletra manuscrita, rodona i grossa, ocupa un espai considerable del full, paginat sense ratlles i blanc. En ocasions la tipologia de la lletra canvia per passar a ser més estirada i cal·ligràficament més il·legible; producte, probablement, de la pressa, de la manca de temps, o del cansament en escriure a altes hores de la nit.

El text citat a l'informe que segueix és literalment transcrit del manuscrit redactat en un quadernet, de 150 fulls d'extensió, tot i que en aquest estudi s'han analitzat les referides exclusivament al curs escolar 1998-99, objecte del present article. A la referència de literalitat que hem esmentat just ara cal fer-hi, però, algunes excepcions: s'ometen les al·lusions personals, les anècdotes privades o les descripcions excessivament definides que podrien fer possible la identificació de l'autora del text per part dels lectors, circumstància que s'ha volgut evitar, com he dit abans, preservant l'autora del text en l'anonimat. També

⁸ D'ara en endavant ens referirem a l'autora del text com X a fi de preservar-ne l'anonimat. Evidentment, ens ha facilitat el text tot autoritzant-nos d'analitzar-lo i, eventualment, de publicar-ne fragments esparsos.

s'ometen els noms dels altres mestres. Pel que fa als noms dels nins, s'han canviat per noms ficticis i les referències a la població s'han falsejat intencionalment per tal de no fer-ne possible la identificació. Pel que fa als aspectes formals i d'estil, al text s'ha decidit de corregir els col·loquialismes, els dialectalismes i els barbarismes, a fi de fer-ne més fàcil la lectura i s'ha suprimit l'article salat (sa, es, ses) utilitzat en el registre col·loquial de la comunitat autònoma de les illes Balears, en lloc de l'article literari estàndard habitual.

«Creo que una buena escuela en la que se enseñara el arte de novelar y relatar historias sería aquella que prestase atención a los maestros»

Andrés Trapiello,

Los Hemisferios de Magdeburgo 1999, pàg. 161.

El diari de X

A manera de premonició, diu Zeller (1998) que una empresa encara irresolta és la de trobar «un llenguatge millor per parlar de la docència: un llenguatge l'objectiu últim del qual sigui millorar-ne la pràctica» (ZELLER 1998, 295). Un problema no solucionat que afecta decisivament els textos que parlen del món de l'escola, sovint amb un llenguatge aliè per complert als seus àmbits i registres. La racionalitat tècnica que ha impregnat els discursos sobre la pràctica docent als darrers vint anys, ha desencoratjat molts mestres a l'hora d'apropiar-se d'aquests textos, a l'hora de sentir-s'hi reflectits, o simplement a l'hora de veure'ls com a expressió dels seus sabers, i dels motius que guien les conductes professionals en què aquests sabers es materialitzen.

La qüestió del llenguatge que fem servir per parlar de l'escola no és una qüestió en absolut irrellevant. Des dels estudis de Jackson (1991) sabem que els mestres reflexionen, actuen o parlen de la seva feina amb un *llenguatge propi*, que es troba, ben sovint, als antípodes dels textos en què aquesta tasca s'hi descriu o interpreta. Aquest fet és degut, molt probablement, al divorci existent entre aquells que «fan escola» i aquells que «parlen de l'escola». És sorprenent i atípica la pràctica inexistència de textos produïts pels mateixos mestres en què s'hi reflecteixi *la seva veu*. Providencials són les paraules de Cela i Palou (2001), quan asseguren que «amb escasses excepcions qui sol fer-ho [escriure de mestres i ensenyances] sol ser gent que fa anys que no trepitja una escola». La qual cosa diu molt de la situació actualment existent entre el típicament tòpic teoria-pràctica, com també de les premisses a partir de les quals es produeixen els actuals textos que parlen del món de l'educació (Carreras 2001, 328-329).

El text de la mestra n'és una prova i una agradable excepció. El primer que sorprèn d'aquest diari és, tot s'ha de dir —i abans de res—, el fet insòlit de la seva existència. Tot i que desconexim actualment l'abast d'aquesta pràctica entre el professorat de les escoles, la seva mera existència és ja per si un fet inaudit que explica quelcom de la seva redactora. És difícil inferir els motius de fons que fan possible una decisió d'aquest tipus. Però el que sí que sabem és que tot diari és l'espai personal i privat de consigna, en el qual es reflecteix amb una *narrativa pròpia* (un estil, un to i un ritme) la manera única i peculiar que té un docent de descriure i reflexionar sobre la pròpia realitat escolar i la dels nins. Voler-se explicar a si mateixa el que fa a l'escola, comprenent amb posterioritat allò que en la immediatesa del present de vegades es fa intel·ligible o oblidatís, pot ser un dels motius de X. de portar un diari d'aquest tipus. «El diari serveix», com diu Bolívar i altres (2001, 184), «per salvar les vivències i percepcions dels fets de la distorsió que, amb el temps,

introdueix la memòria». Els mestres, com altres professionals que prenen decisions immediates, espontànies i sovint improvisades (ATKINSON i CLAXTON 2002), senten sovint la necessitat de *rebobinar* la pel·lícula del dia, intentant de *capturar* tot el significat d'allò que per la seva naturalesa efímera i fugissera revela a la mestra elements informatius que li permeten captar allò que fa:

[Dimarts 23 de novembre]

Estic contenta amb aquest petit diari que porto. És el meu lloc per a la confiança, per a la reflexió, per a l'anecdota de l'escola, un lloc per a la consigna dels meus dubtes sobre la feina. També per a posar per escrit idees que em volten pel cap i no sé, quan parlo, formular gaire bé.

Una prova del que estem dient, la podem veure en la *tipologia* de dades que hi consigna: el text és exponent d'una aguda actitud d'*observadora*. Una actitud que no sembla improvisada d'un dia per l'altre. Infinitat de detalls aparentment innocuos o anodins hi són anotats amb precisió, prova d'una capacitat per detectar amb uns ulls particulars allò que sol passar comunament desapercebut a la major part de la gent de l'escola. El somriure d'un infant, la conversa amb la mestra veïna d'aula, el soroll del carrer, l'olor de la classe en acabar la jornada, la tristesa d'una aula buida, infinitat de detalls que poden semblar anecdòtics i fins i tot fútils en una primera lectura:

[Dilluns 21 de febrer]

[...]

Avui un nin, O., se m'ha acostat, a l'aula de tercer i m'ha dit, literalment: —Estic molt tens, avui. Podria anar una estona fora i tirar-me aigua a la cara? —Sí —li he dit—, t'estàs cinc minuts i després torna a entrar a l'aula.

M'he quedat molt sorpresa, amb la pregunta. Després he interrogat la mestra. M'ha dit que a casa passen moments difícils. No és la primera vegada que fa una sol·licitud com aquesta. Era la penúltima hora del dia. Crec que el nin ha estat sincer i no m'ha enganyat.

Després, he estat una mica amoïnada tot el matí fins que he marxat de l'escola. Tot el temps pensant en O. La seva llar, els seus pares, la seva angoixa, les meves incapacitats, la seva solitud..., tots aquests aprenentatges difícils...

L'anàlisi subjectiva i la interpretació dels esdeveniments des de la pròpia observació com a membre actiu permet a la mestra una recollida de dades des d'una posició participant privilegiada. Però la capacitat d'observar i escoltar, si bé tots la tenim més o menys ensinistrada per a la vida quotidiana, també és veritat que no sempre resulta una activitat simple quan es posa al servei d'una estratègia *literària* d'obtenció de dades. Ens creiem capaços de dominar els espais i les persones atesa la seva familiaritat i, ans el contrari, succeeix que no en tenim gaire aguditzat el sentit, sobretot per part d'aquells que fem de l'escola el nostre espai quotidià de relacions i, en conseqüència, el nostre lloc de feina diari, i la rutina fan que s'escolin molts detalls rellevants.

[Dijous 16 de setembre]

A primer cop d'ull, l'arquitectura del centre no ofereix molts aliements, és antiga, avorrida i mal conservada. Un edifici molt vell, del temps de la República amb un pati central on hi donin a parar totes les

aules. No sé com és, però els arquitectes per aquestes coses sembla que mai no han estat infants, i creen uns edificis ben poc ergonòmics, ja no diguem acollidors. Parets primes, les taques d'humitat al sostre dibuixen estranys paisatges abstractes com si fossin Tests de Rorschach. A més, l'espai és enormement insuficient, fins al punt que enguany s'han hagut de repartir les aules per als mestres de suport subdividint dues aules en espais més petits. El dos patis disponibles per jugar són depriments, uns cubicles encimentats i molt petits, a penes per poder jugar-hi.

Els etnògrafs que han treballat en el camp de l'antropologia social han posat reiteradament de manifest que el sentit d'observació, utilitzat rigorosament com a eina científica, descansa en un sistema de capturació de significats que, per tal de ser vertaderament eficaç, exigeix que l'observador hi sigui gairebé un expert i n'hagi fet ús sistemàtic durant molt de temps (Goetz i Lecompte 1988). En el nostre cas, una implicació peculiar de l'observadora en els esdeveniments observats, tot participant en la vida social i compartint les activitats que realitzen els membres d'aquella realitat durant llargs períodes de temps, queda reflectit de manera excepcional en aquest diari. Per contra del que habitualment passa en una observació *objectiva*, l'anotació de X no és una simple descripció asèptica del que està passant. El fet d'anotar unes dades i no unes altres fa que la selecció resultant esdevingui *reveladora* i significativa. L'ull selecciona la realitat i mai no és neutral (EISNER 1998). L'escriptora —la mestra— necessita la memòria per escriure i el seu aparell fotogràfic són els ulls de la ment. Uns ulls que seleccionen. Per això cap mirada mai no és neutral: ni cap observació tampoc. «Aquesta selecció dels objectes», ens diu l'escriptora Montserrat Roig, «en funció del subjecte, i a l'inrevés, prové d'una capacitat molt més il·limitada que la de la fotografia: s'hi barregen, en paraules, el que els personatges senten, viuen, recorden i imaginem. Però també el que han sentit, vist, recordat i imaginat. La ment no menteix, perquè parteix de la nostra experiència emocional» (Roig 1991, 106). Però, a més, l'alt ingredient de subjectivitat en què aquestes dades són recollides per X. permet desvetllar i inferir-ne dimensions emocionals que correprenen i intensifiquen l'activitat d'ensenyar de la mestra com una activitat bàsicament *humana*.

[Dimarts 23 de novembre]

Quan arribo al vespre hi ha dies que no em puc estar d'obrir el quadern i d'escriure-hi. D'altres, em quedo palplantada davant el full en blanc, sense poder escriure res. No sé si podré portar el ritme. Hi ha dies que quasi no tinc temps de res, i quan en tinc, a altes hores de la nit, el meu cap ja no dóna res de bo. Això d'escriure, com tot, és una qüestió d'hàbit... Tenc tantes idees al cap, i voldria fer bé la meva feina, però quan arribo a casa no puc seguir: 1. endreçar la casa. 2. dutxar els nins, 3. fer el sopar..., a les 11 h. estic morta. I a l'endemà, la feina per fer...

I és aquí quan una altra característica queda patent al diari: els ulls que observen l'escola de X són uns ulls *amorosos*. L'escola no deixa indiferent X; s'entusiasma o s'indigna, es preocupa o s'alegra, es decep o s'il·lusiona, però mai no es deixa endur per una postura distanciada. Com una mena d'autonarració del que s'esdevé en aquest present continu que és el dia a dia de l'escola, i també del que ha passat, recollint vivències i sentiments professionals i personals.

«Com comencem a narrar? Quan sentim la necessitat de veure'ns narrats? Totes les històries són aquí. A la vida, als diaris, a la televisió. I et trobes algú al tren, a l'avió, que et diu:

—Miri, li explicaré la meua vida. La meua vida és com una novel·la i vostè l'hauria d'escriure.

I penses: no, no és això. Totes les vides són com una novel·la i cap vida és com una novel·la»

Montserrat Roig,

Digues que m'estimes encara que sigui mentida 1991, pàg. 20.

Emocions i ensenyament

De l'anàlisi del text que hem pogut fer, quatre són els tòpics emocionals més importants que defineixen la manera d'encarar la feina de la mestra a la llum del que la seva autora escriu al diari: 1) la por i la incertesa davant la inseguretat d'ensenyar, 2) el goig i l'alegria del contacte amb els infants com a element gratificant de la feina, 3) la sensació subjectiva de manca permanent de temps, i 4) l'aïllament, l'isolament o la solitud professional en què viu la feina docent.

El diari de X trobat, com a relat autobiogràfic, es compon d'històries quotidianes fetes d'impressions i s'hi barreja una amalgama de sentiments, anotacions sobre impressions d'altres persones, sobre dificultats pròpies de la mateixa feina d'ensenyar, sobre les decisions preses durant les classes, o sobre les converses més informals i privades, entre altres ocurrències. El diari de la mestra que hem tingut l'oportunitat i la sort de trobar ha estat redactat intermitentment per una mestra jove, de 33 anys, que en porta més de 7 en la docència, amb un disig: dur un registre de certs esdeveniments com a *vàlvula d'escapament* per intentar comprendre'ls i comprendre la seva intervenció en aquests esdeveniments, a manera del que Woods (1995, 122) anomena «exploració del Jo». Parlar dels altres per descobrir-me. Comentar l'escola per saber quina mestra sóc. El valor d'aquestes anotacions es deu a la possibilitat de captar els elements emocionals concomitants a l'activitat d'ensenyar (Nias 1996, 295), però no tan sols per això. Amb les paraules creiem que posseïm el món i en la mesura que ens el fem nostre, ens compremem millor a nosaltres mateixos (Bruner i Weiser 1995, 180). El text analitzat constitueix un document honest i únic en la història de la vida d'una persona. Permet obtenir informació vàlida que pot contribuir a enriquir el coneixement que tenim sobre la cultura professional d'un mestre, les estratègies docents que aplica, el grau d'improvisació de la feina docent, o els sentiments que duu aparellats la seva implicació activa (Nias 1995; Salzberger-Witterberg et al. 1998).

En efecte, les dificultats de la feina d'ensenyar s'hi reflecteixen afegides a la por i a la incertesa de no saber en quina mesura allò que hom fa té un impacte real en l'alumnat (Bolívar et al. 2001, 185). En aquests textos les experiències de X, les observacions o els comentaris escrits no són sotmesos a cap mena de restricció. L'escriptora és sincera i oberta, ens introdueix a les seves confidències, és directa pel que fa als altres, proporciona un comentari sobre els membres en la vida de l'escola, etc. «En general», assenyala Huberman (1998, 185), «el discurs del mestre és un discurs directe: sense tecnicismes, dens d'experiència, expressiu, exigent». La sensació permanent d'inestabilitat o incertesa impregna, de manera latent o manifesta, moltes de les anotacions d'aquest dietari de la

mestra. La incertesa o inestabilitat poden ser provocades per diferents circumstàncies. En alguns casos, les anotacions referides poden centrar-se en aspectes específics de gestió de l'aula:

[Dijous 10 de febrer]

La mestra de quart em demana com em va la classe. Som veïnes al passadís. M'agrada l'actitud de la gent, es veu preocupada pels altres, i [que] a mi em demanin coses. El tracte humà. Són conscients que és farragós això de treballar i no saber prou si ho faig bé o no. No ho saben ells prou!!

Ella, la mestra de quart, em diu que no creu que sigui tan bona mestra com per fixar-me en ella, en la seva feina, en el que fa. Diu que no en sap prou, que li manca formar-se més... Jo, pel contrari, li dic que el que fa, ho fa bé (no vull distanciar-me amb evasives), però tampoc vull donar-li informacions més precises del que fa o deixa de fer. Si ella sabés la por que tinc de no fer bé la meua feina...! M'espanta de vegades la por que tenc, el dubte de no saber fer-ho bé.

En altres entrades del diari s'hi reflecteixen la incertesa o inestabilitat en emocions d'angoixa i desesperació lligades al sentiment d'impotència davant situacions escolars irremeiables. Bolívar i altres (2001, 185) creuen que qui pren costum d'escriure un diari sol, als primers moments, guiar-se per una «tendència natural a reflectir quasi exclusivament els elements negatius o frustrants: limitacions, problemes, aspectes conflictius o tensions viscudes amb els alumnes o companys, etc.». Situacions que tenen com a protagonistes els propis alumnes o situacions relacionals (Fabra i Domènech 2001). La impotència lligada al sentiment de no saber, o no poder fer res per alguns alumnes la situació sociofamiliar dels quals és prou greu com per afectar decisivament el rendiment de l'alumnat. Els contextos socials de determinats centres públics imposen sovint situacions d'inestabilitat que es tradueixen en conductes disruptives dels nins a l'aula, i que afecten la mestra davant la impossibilitat, amb les circumstàncies contingents de l'escola, de poder fer-hi res.

Narrativa i escola: històries de mestres

En un segon moment, el que sorprèn d'entrada d'aquest dietari és la seva qualitat literària. Les anotacions revelen que qui les redacta coneix l'ofici d'escriure i és una lectora que domina el llenguatge. El diari de la mestra que hem estudiat, d'un curs escolar sencer de durada, ajuda a reflexionar sobre el que succeeix en la vida quotidiana, a l'aula durant el dia o setmana (preocupacions, afectes, frustracions, ambient de classe, actituds dels alumnes, el que s'ha fet, o proposta de noves accions). En aquesta línia, Delval afirma que «el que fa atractives les narracions és que descriuen accions que realitzen personatges i que aquestes accions estan situades en un context espaciotemporal» (Delval 2000, 42). És a dir: dins una *història*. Aquesta manera específica d'organitzar els fets esdevinguts seguint un eix temporal esdevé un dels fils estructurals bàsics d'un text narratiu com aquest, perquè és a partir d'aquest eix que el lector pot fer-se una adequada *composició de lloc* des de la qual pot *construir* una representació de l'espai i del temps en què s'esdevé l'acció, tot podent així captar el que l'escriptor —la mestra— redacta. En el cas de la mestra estudiada aquesta *construcció* pren la forma d'una determinada *narrativa*.

El saber docent pot dimanar i incloure *històries* al voltant dels mestres (Connelly i Clandinin 1990). Aquest coneixement descriu i interpreta els mestres en acció en contextos naturals i, a més, mostra com deliberen i com prenen decisions. A més, la investigació narrativa al voltant d'estudis de cas únic sobre pràctiques d'ensenyança o sobre produccions escrites dels mateixos mestres, recull el que s'ha convingut a anomenar el *coneixement pràctic* dels docents (Clandinin i Connelly 1990, 241-252). Els mestres són individus que per poc que puguin contenen històries, i que de forma individual i col·lectiva viuen, quan ensenyen, relats. Així, s'entén l'educació com «la construcció i reconstrucció d'històries personals i socials» (Connelly i Clandinin 1990, 11-12).

[Dimarts 22 de febrer]

Avui matí he arribat a l'escola cinc minuts abans a l'escola, a les 8,40 h. He aparcat el cotxe. En sortir, m'he posat a caminar en direcció al centre. Llavors, he vist en J., un nin de 3 anys, acompanyat de la seva mare. Es dirigien també a l'escola, com fan cada dia. Els he saludat. Caminaven davant meu, jo al darrere, per la mateixa acera. Al principi no ho he notat, però tot d'una m'ha semblat veure que la mare caminava d'una manera estranya. Travelava i s'escorava cap a dreta i esquerra de manera intermitent i sincopada. De sobte, m'ha semblat que anava a caure. S'ha aturat un segon i després ha continuat caminant. Estava borratxa. El nin caminava al seu costat. No deia res. En un moment, ha aixecat el seu cap en direcció a la mare, se l'ha mirada, i després ha tornat abaixar el cap. Aquells ulls expressaven moltes coses.

La mestra m'ha dit que ja ho sap, no és la primera vegada. De vegades, quan deixa el nin a l'aula i s'acomiada, surt un baf de la boca de sa mare que no deixa lloc a dubtes.

Qui estudia allò que els docents experimentats saben de l'ensenyament i del món de l'aula, o simplement qui està en contacte diàriament entre mestres, es troba inevitablement en algun moment escoltant o llegint *històries* que els docents contenen per explicar l'essència del que saben. El cabdal d'aprenentatges acumulats durant els anys d'experiència dels mestres conformen un saber pedagògic fins ara menystingut. Aquesta determinada manera d'enfocar l'estat de coses obliga a reordenar el fet d'investigar intentant de captar el saber docent presentat a través de les paraules dels mateixos mestres, i a través de les interpretacions brindades pels investigadors, enregistrades i interpretades com a *històries* i presentades en forma de *narratives* (Conle 1999, 7-32; Craig 2000, 11-41).

[Dimarts 26 d'octubre]

Tot plegat és ben difícil, ni passar-se ni quedar-se curta. A mi m'agradaria que aquest petit diari que porto no fos un inventari pedant d'anotacions espiellades aquí i allà. Estic d'acord amb Josep Pla, que «la vida és plena de petites coses fascinadores, apassionants, vives. No hi ha cap ésser humà —no hi ha res— que no estigui totalment desproveït d'interès. El teatre del món és tan vast i divers, tan matisat i sorprenent, que treure una estona cada dia el cap per la finestra constitueix un inesgotable divertiment». Però res em sabia més greu que donar la impressió esteticista que em miro les coses des de la finestra, creient, ingènuament, que hom pot canviar les coses només perquè reflexiona sobre elles. La reflexió m'ajuda a estar tranquil·la

amb mi mateixa, veure les coses al *ralentí*, però amb això no basta... A vegades a l'escola em sento una naufraga en una illa deserta.

Voldria trobar el to adequat, perquè aquest quadernet meu fos l'anotació de les petites dèries quotidianes en què vida i feina s'entrellacen, i que no sé, no puc o no estic encara capacitada per entendre-les. Sembla mentida que això de fer de mestra no se n'acabi de saber mai prou. Lectures que m'interroguen, articles que em sorprenen, preocupacions específiques de la classe, d'un nin o una nina concrets, una conversa amb uns pares, uns comentaris personals dels mestres, buits en la meva formació de mestra, pinzellades fresques de la vida i dels esdeveniments de l'escola. També, per què no, sentiments i emocions al voltant de tot plegat..., que tant m'envaeixen

No sé si ho sabré fer bé...

El diari em fa sentir-me viva, les coses que escolto, veig, llegeixo, comento, penso i que em fan reflexionar, repensar, sublevar o irritar, han de quedar anotades aquí amb senzillesa, amb humilitat, sense mixtificacions. M'ajuda a fer feina, i d'intentar fer-la bé. Em permet girar la vista enrere cada dia. Rebobinar-la, i això, en una vida de corregudes com la que sol portar quasi tothom, ja és un bon què...

Les explicacions que la mestra objecte d'aquest dietari fa sobre els esdeveniments en què es veu quotidianament involucrada es contemplen, des d'aquesta perspectiva, com a narrativa, que deixen de ser representacions de fragments de realitats —*reality bites*— per convertir-se en realitats en si mateixes (Fabra i Domènech 2001, 24). La importància atribuïda al llenguatge com a constructor de significats i símbols —i no únicament com a representació de realitats— ha fet que molts investigadors als darrers anys s'hagin preocupat de recollir històries de professors. Relats de la vida de mestres, recopilats, interpretats i escrits en forma de narratives.

La redacció es configura entorn d'*històries* concretes. El concepte *històries* té, dins el camp de la narrativa, una accepció particular. Són fragments, esdeveniments o seqüències que tenen un fil temporal i argumental que, a manera de fotogrames, els situen lligats a la vida de la mestra. Redactades, aquestes *històries*, amb una major o menor exhaustivitat, amb descripcions narratives que abracen dimensions professionals i personals indissolublement i subjectivament lligades, copen la pulsio d'una realitat escadussera i volàtil que és el dia a dia de l'escola en primera persona.

[Divendres 22 d'octubre]

Avui ha mort el pare de Jordi, de tercer. El nin no ha vingut a classe. Dilluns de la setmana passada el pare la va fer sonada: es va presentar a l'escola a les 8,55 h. completament despullat. Tal com ho dic: totalment nu!! Duia en Jordi a col·legi, tard, ja que comencem classes a les 8,45 h. Els altres nins que arribaven tard i la resta dels pares que anaven marxant contemplaven l'espectacle estupefactes. Havia tingut un atac epilèptic i el pare no era conscient del que feia o deia, parlava de manera incoherent. Deia que era Déu, i que com a tal ningú no el podia veure. En Jordi no sabia quina cara posar, pobre nin!!. N'E. ha acompanyat la germana de Jordi a casa seva, mentre poc després venia la policia. Els veïns s'estaven al carrer veient l'escena, però no feien res.

Després de tot això, el pare el varen tornar a ingressar a l'hospital psiquiàtric. Na C. em diu que era esquizofrènic, era sabut de tothom, al barri. El nin va estar tot el dia seriós i pensatiu, desolat. Avui, en canvi, tots els seus companys d'aula parlen en veu baixa de la malanova. Li volen practicar l'autòpsia, era jove per morir-se. Eren una família molt pobre.

La taula i la cadira d'en Jordi estan buides. La mestra de l'aula, na F., ha començat la sessió a primera hora del matí parlant del fet, amb una cura especial que m'ha sorprès. Al barri és la notícia del dia. Ha insistit a deixar clar que els altres companys havien d'evitar fer-li comentaris al Jordi quan torni a classe. Anit he recordat el poema de Martí i Pol:

*'Com que no sempre el poema s'organitza
entorn d'una subtil regolfada de conceptes,
ara puc dir que avui hem enterrat
la Soledat González,
que feia disset anys que netejava
les comunes de la fàbrica
i un any escàs que s'havia jubilat
perquè les cames ja no la servaven.*

*De res no servirà que li dediqui aquest poema;
i si dic que cantava mentre feia la feina
no faig sinó narrar
fets sense cap importància.*

[...]

*Tot el que es perd, es perd per sempre:
vosaltres, jo, la soledat González...*

[Dilluns 25 d'octubre]

Al claustre: els mestres hem acordat encarregar una corona de flors per al funeral del pare del Jordi. No saben què posar a la dedicatòria que es fa enganxar a la protocolària cinta morada.

Tot molt trist, em fa una llàstima infinita aquest nin, com quedarà tot, després d'això? Em trobo impedida de poder fer res, ens depassa a tots...

Les *històries* són seqüències d'esdeveniments que poden ser analitzats de molt diverses maneres. El text analitzat, escrit com a relat breu de fets que es presenten, són rellevants en la mesura que ho són per a la persona que els recull, i aquesta importància atorgada per la mestra permet descobrir les seves preocupacions o dèries, els seus interessos o ocupacions, les seves necessitats en definitiva. Hi apareixen successos curiosos o habitualment desconeguts, que no tenen cabuda, atesa la naturalesa altament subjectiva i personalitzada, en altres documents escolars. La qual cosa implica que en podem obtenir informació rellevant i extraordinària que eventualment pot ajudar a fer una composició de

lloc del desenvolupament de la feina i dels motius que hi ha darrere els processos de reflexió que la guien. És per això que la composició escrita de les evidències o troballes que la mestra consigna al diari no pretén ser un *registre descriptiu*, com tampoc no pretén presentar *proves*, en un sentit causal (Erickson 1989, 269), sinó que el diari és fonamentalment un *producte* (Zeller 1998). Així, les informacions que s'obtenen esdevenen un substrat adequat d'evidències documentals pertinents per a la construcció de coneixement.

[Dijous 9 de desembre]

Molt bé, avui. Les classes m'han anat molt bé. Crec que les sessions són *lluïdes*. Tampoc no sé ben bé el que vol dir això, però a mi almanco m'ho pareixen.

La mestra de tercer m'ha comentat una anècdota que l'ha fet riure molt. Mentre estava en petit grup, els infants treballaven en rotllana al voltant d'una taula un grupet de cinc infants, fent operacions algorítmiques de sumes i restes simultànies sobre uns problemes de resolució per escrit. Ella no deia res. Estava en silenci, fent la seva. Els nins tampoc parlaven. En un determinat moment, escolta l'Àlex que li diu a la Maria: «María, María, piensa un poco, no contestes enseguida. Primero piensa, y después pones la respuesta.» El nin té vuit anys. L'infant, aquest comentari, l'ha sentit de la mestra, que els ho diu cada dos per tres.

Mentre la mestra m'ho explicava, no parava de riure. El to i la manera com ho deia l'Àlex li feia molta gràcia, era molt emfàtic i convincent, amb un posat una mica *professoral*. La mestra m'ha explicat amb tot de detalls la cara que posava el nin, més aviat introvertit i poc xerraire, quan parlava amb la Maria. M'ha dit: «Veus, aquesta és la mena de coses que, a l'escola, em fa feliç.»

M'ha encantat, sobretot, l'alegria que desbordava la mestra. Tot plegat per una cosa aparentment tan simple... Tant, que si no quedés aquí escrita la feta, el vent de la memòria i l'oblit se l'emportaria. Crec que estar a l'aguait de les petites coses que passen dia a dia és també una bona manera de viure l'escola (i un bon principi de vida).

[Divendres 4 de febrer]

L'autonomia del mestre, sí, però també l'aïllament i l'abatiment del docent, que viu l'escola sense referents ni posicions clares a les quals subjectar-se, naufrags de si mateixos...

Avui els he contat un conte als nins, en rotllana a la zona de racons al final de l'aula. Impostava tant la veu i feia tants escarafalls que s'han cregut com si fos veritat el relat. Els ulls dels nins eren ben badats... , quina meravella. Realitat i ficció, què és què?

Per Woods (1998), el text pot adquirir la forma d'un relat que adopta formes compositives pròpies d'altres registres⁹ literaris, com el registre periodístic (Woods 1998;

⁹ Entenem aquí *registre* com un tipus de varietat funcional de la llengua definida d'acord amb els factors de la situació comunicativa, com ara el nivell de formalitat, el tema del qual es parla, etc.

Zeller 1998, 297), el registre cinematogràfic (Puig 1999), o el registre diarístic (Barceló 1997) o el memorístic (Puig 1998). Bolívar i altres (2001, 183) diuen que els diaris poden «adoptar un format preferentment descriptiu, etnogràfic, analític, avaluatiu o reflexiu, però és millor, potser, que tinguin una adequada barreja de tots». El text pot estar teixit amb «un estil de redacció informal, pot ser narratiu i possiblement amb cites textuais, il·lustracions i fins i tot al·lusions i metàfores» (Zabalza 1991).

[Dilluns 28 de febrer]

Llegit a una entrevista de Rosa Montero a una professora: «María Galiana [la professora]¹⁰ es en muchos sentidos una maruja, y lo digo reivindicando el término. Porque las marujas son esas mujeres tradicionales, poderosas hacedoras de lo imposible, que han tenido un puñado de hijos y han cuidado infatigablemente de todo el mundo, antes que de ellas mismas. Titánicas heroínas de lo cotidiano, de la escuela, la vida de cada día es obra suya.»

X al seu diari fa ús d'imatges, enteses com a representacions vives i eficaces d'una intuïció o visió *poètica* mitjançant el llenguatge, atès que la imatge té una major capacitat d'evocació que la descripció. L'ús de comparacions del fet relatat, en relació amb coses que tenen unes qualitats o uns atributs precisos; l'ús de metàfores, hipèrbols, metonímies i d'altres estratègies estilístiques, enteses com a recursos evocadors que permeten fer-se una determinada *composició de lloc* plausible i pertinent per a la dissecció exhaustiva dels fenòmens observats, poden ser, entre d'altres, alguns dels recursos estilístics més citats i recurrents a la literatura autobiogràfica de mestres (Clifford i Marcus 1986).

[Dimecres 24 de novembre]

Dies de molt fred. L'escola és un congelador. No hi ha calefacció. A les aules unes decrepites estufes instal·lades a les parets la meitat de les quals no funcionen, pura decoració, i si ho fan, l'ardor s'escola per les escletxes de les finestres, que no ajusten bé. Als passadissos, els mestres van d'una aula a una altra amb abrics i guants posats. Quan surten d'una aula del primer pis per anar a una altra de la planta baixa, fan una correguda suau per escalfar-se. L'escena resulta una mica còmica i un pèl grotesca. Els infants, per contra, mai no tenen fred: és un fet que em té intrigada.

És un element comprovat: les mares fredolegues, amb un bon abrigit, porten els seus fills tapats, passamuntanyes, *leotardos*, bufandes i guants. Les mares que vénen a l'escola en cos de mànigues quan al carrer hi ha una temperatura de sis graus, porten els nins vestits tot just amb una camisa de cotó per tota indumentària.

No els pregunten si en tenen, de fred o de calor. Els tapen o els despullen..., i ja no en parlem més.

Hi ha autors que veuen una relació força estreta entre la investigació narrativa i les connexions existents entre el nou periodisme i la ciència social (Zeller 1998, 297), atès que

¹⁰ Nota: l'autora del diari es refereix a la protagonista de la pel·lícula *Solas*, de Benito Zambrano; actriu que, a més, és professora de Literatura en un institut públic de batxillerat.

per Zeller «la unitat bàsica d'aquest tipus d'informe no és la dada sinó l'escenari», estrafant una cita del conegut i controvertit periodista i escriptor Thomas Wolfe (1973).¹¹

[Dimecres 27 d'octubre]

Mentre treballava al despatx, uns crits que procedien del carrer m'han descentrat del que feia. He mirat per la finestra i una parella estaven barallant-se enmig del carrer, vora la porta de casa seva. La dona plorava i gesticulava amb grans aspavents. «Te digo que me la des, que me des la tarjeta...!! con qué voy a pagar la comida de mis hijos, eh?...». Li demanava que li deixés la targeta de crèdit, que si se l'emportava no tindria amb què pagar les despeses dels seus fills.

L'afer no ha passat desapercbut a la classe veïna al meu despatx. Els nins volien mirar per la finestra, reclamats i encuriosits pels crits que s'escoltaven des dels finestrals de l'aula adjacent, però n'E. m'ha dit que no els ha deixat guaitar per les finestres. Mentrestant, la conversa seguia: «Te digo que me la des, que me des la tarjeta...!!». La dona insistia. La parella que cridava sense inhibició a fora (estan separats des de fa més o manco un mes, m'ho ha dit na E.) són els pares d'Albert, un nin de primer d'ESO.

Els nins no han vist l'escena, però Albert ha sabut de seguida que eren els seus pares. Els ha reconegut la veu. E. m'ha dit que s'ha passat la resta de la classe tremolant dins l'aula. E. creu que no és la primera vegada que es barallen al mig del carrer.

Crec que avui ha estat un dia ben intens, tot plegat.

Autobiografia i veu dels docents

Dues són, creiem, les tasques bàsiques que el narrador, en aquest cas la mestra, aborda a l'hora de teixir la narració autobiogràfica. La primera és *didàctica*. Mitjançant el retrat narratiu molt pormenoritzat i ben construït, el significat de la vida quotidiana està *contingut* al text (en la mesura possible), i pot així explicar-se a si mateixa la feina que fa, i en la mesura possible també comprendre-la. La segona tasca de la narradora és *retòrica*, atès que l'autora, mitjançant l'exemplificació al diari, fa una anàlisi *particular* del que signifiquen els esdeveniments des de la *seva veu*.

[Dilluns 27 de març]

A mi m'agradaria que escriure en aquest diari em suposés una major comprensió dels dilemes que em suposa la meva feina. També, altrament, un major grau de coneixement sobre les meves limitacions i insuficiències. Un major grau de coneixements sobre els petits encerts, ni que siguin escadussers...

Voldria tenir una major capacitat per discernir les enormes dificultats que es deriven d'entendre l'educació més enllà dels pronunciaments merament retòrics o conjecturals.

¹¹ WOLFE, T. (1973). *The new Journalism*, pàg. 50. Nova York. Harper & Row. (N.B.: El llibre està publicat en llengua castellana, *El nuevo periodismo*, per Plaza & Janés). L'autor es féu famós al nostre país amb la seva celebèrrima novel·la *La foguera de les vanitats*.

Del que estic segura, ara per ara, és que almenys aquests papers m'estan servint a mi per: repensar el meu paper com a mestra, incommodar-me molt sobre el que faig, perquè m'adono que no ho faig bé, i haver d'aprofundir i reflexionar molt sobre aspectes..., bé, no ho sé.

En qualsevol cas, cal dir abans de seguir que el diari de la mestra no és una composició literària en sentit estricte (no té voluntat literària), perquè esdevindria una obra de creació (tot i que no té per què ser una situació *evitable*). No es pretén ser rigorós o *objectiu*, portant un diari. La recreació de la mestra pot fer-se present al text a l'hora de representar determinats esdeveniments que hom ha observat en la realitat. Això és cert. Però el que queda escrit, d'una manera o altra, *deriva* de la realitat que hom ha escollit per mirar, escoltar, enregistrar i capturar el quefer de l'escola. Per McEwan (1998, 256) «en contar històries sobre l'ensenyança, fem quelcom més que enregistrar el sorgiment de les pràctiques; potencialment estem alterant-les». Les estem narrant. Aquesta narració és la mirada particular de la mestra: intenta ser una aprehensió fidel de la realitat escolar; fidel en la mesura que ella l'ha viscuda, encara que les seves pròpies idees i emocions guiïn el discurs escrit seguint un determinat ordre seqüencial, cronològic o pragmàtic (Fabra i Domènech 2001). Per Clifford i Marcus (1986), Atkinson (1990),¹² citats a Woods (1998, 102) el relat autobiogràfic, com a història narrada, pot adquirir una forma literària com a narració que és. Tot i així, per a Puig (1999): «El resultat no és una obra de ficció, no és una obra fruit de la imaginació [...] És una aproximació fidel a la realitat, encara que indefectiblement orientada per les idees del seu autor» (Puig 1999, 224).

¹² ATKINSON, P. (1990). *The ethnographic imagination: textual constructions of reality*. Londres: Routledge.
CLIFFORD, J. i MARCUS, G. E. (comps.) (1986): *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA. University of California Press.

Bibliografia

- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ATKINSON, T. i CLAXTON, G. (eds.) (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- BÁRCENA, F. i MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BERLAK, A. (1999). «Teaching and testimony: Witnessing and bearing witness to racism in culturally diverse classrooms». *Curriculum inquiry*, 29, vol. 1, 99-127.
- BERTELY, M. (2000): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. i FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. i WEISER, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas a D. R. OLSON i N. TORRANCE (comps.): *Cultura escrita y oralidad*, pàg. 177-202. Barcelona: Gedisa.
- CARRERAS, F. (2001). «La necessitat d'investigar o l'obligació de publicar bretolades», *Revista Temps d'Educació*, Universitat de Barcelona, 25, 323-349.
- CASTELLET, J. M. (1996). *Josep Pla o la raó narrativa*. Barcelona: Edicions Destino.
- CELA, J. i PALOU, J. (2001). *Amb veu de mestre. Un epistolari sobre l'experiència docent*. Barcelona: Edicions 62.
- CONNELLY, M. i CLANDININ, J. (1990). «Relatos de experiencia e investigación narrativa», a J. LARROSA [et al.] (1995): *Déjame que te cuente*, pàg. 11-59. Barcelona: Laertes.
- (1995). «Narrative and education», *Teachers and Teaching*, 1, vol. 1, 73-85.
- CONLE, C. (1999). «Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research», *Curriculum Inquiry*, 29, vol. 1, 7-32.
- CLANDININ, J. i CONNELLY, M. (1990). «Narrative, Experience and Study», *Cambridge Journal of Education*, 20, vol. 3, 241-253.
- CLARK, M. i PETERSON, P. (1990). «Procesos de pensamiento de los docentes», a M. C. WITTRICK (ed.): *La investigación de la enseñanza III. Métodos cualitativos de observación*, pàg. 443-539. Barcelona: Paidós.
- CLIFFORD, J. i MARCS, G. (comps.) (1986): *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- CRAIG, C. (2000). «Stories of schools/Teacher Stories: a Two-par invention on the walls theme», *Curriculum inquiry*, 30, vol. 1, 11-41.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- EGAN, K. (1998). «Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 169-180. Buenos Aires: Amorrortu.
- EISNER, W. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- FABRA, M. L. i DOMÈNECH, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiante@s*. Barcelona: Paidós.
- FORNER, A. i LATORRE, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

- GOETZ, J. i LeCOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- (1998). «The emotional practice of teaching». *Teaching and teacher education*, 14, vol. 8, pàg. 835-854.
- HUBERMAN, M. (1998). «Trabajando con narrativas biográficas», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 183-235. Buenos Aires: Amorroutu.
- JACKSON, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- LARROSA, J. [et al.] (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- NIAS, J. (1995). Opiniones de los profesores de primaria, a G. WALFORD [ed.], *La otra cara de la investigación educativa*, pàg. 179-199. Madrid: La Muralla.
- (1996): «Thinking about feeling: the emotions in teaching». *Cambridge Journal of Education*, 26, vol. 3, 293-306.
- MCEWAN, H. (1998). «Las narrativas en el estudio de la docencia», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 236-259. Buenos Aires: Amorroutu.
- MCEWAN, H. i EGAN K. (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorroutu.
- MCKERNAN, J. (1999). *Currículum e investigación-acción*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, A. (1989). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», a J. GIMENO i A. PÉREZ (comps.): *Comprender i transformar la enseñanza*, pàg. 17-33. Madrid: Morata.
- PUIG, J. M. (1993). «Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación». PAD'E, 3, vol. 1, pàg. 153-162
- PUIG, J. M. (1999). *Feina d'educar*. Barcelona: Ed. 62
- SALZBERGER-WITTERBERG, I.; GIANNA, H. i OSBORNE, E. (1998). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Ed. 62.
- SANTAMARINA, C. i MARINAS, J. M. (1994). «Historias de vida e historia oral», a J. M DELGADO i J. GUTIÉRREZ, (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pàg. 257-284. Madrid: Síntesis.
- VILLAR ANGULO, L. M. (ed.) (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VILLENAS, S. i DEYHLE, D. (1999). «Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: latino families, schooling, resilience and resistance», *Curriculum Inquiry*, 29, vol. 4, 413-445.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (1986). «El diario de profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso», a L. M. VILLAR ANGULO (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, pàg. 313-323. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- ZELLER, N. (1998). «La racionalidad narrativa en la investigación educativa», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 295-314. Buenos Aires: Amorroutu.

Normes de publicació

1. Els autors han d'enviar l'original en format normalitzat DIN A4, juntament amb una còpia en suport informàtic, si és possible, per a ordinadors Macintosh d'Apple.

2. Tots els originals han d'anar mecanografiats per una sola cara i a doble espai.

3. El nom de l'autor (o dels autors) s'ha d'introduir entre el títol i el text. Davall el nom de l'autor hi ha d'anar el lloc de treball.

4. El títol de l'article ha de figurar en català o castellà i en anglès.

5. Abans d'iniciar el text de l'article se n'ha d'introduir un resum en anglès (*summary*) i en català si l'article es publica en castellà, o en castellà si l'article es publica en català. Cada un d'aquests resums no pot superar les 15 línies.

6. Les taules, els gràfics o els quadres han d'anar acompanyats del corresponent títol o llegenda numerats correlativament. S'han d'enviar fora de text, en fulls a part, si bé al text s'ha d'indicar el lloc on s'han d'inserir.

7. L'extensió dels articles no pot sobrepassar les 20 pàgines. En tot cas s'ha d'adaptar a la normativa que específicament es pot donar per a algun número en concret.

8. Les citacions textuais han d'anar entre cometes. Al final d'aquestes i entre parèntesis han de figurar el cognom de l'autor, la inicial del seu nom, l'any de la publicació i la pàgina o les pàgines a la qual o a les quals pertany el text. Per exemple: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30).

Si s'hi inclouen diversos treballs d'un mateix autor, publicats el mateix any, darrere l'any s'han d'escriure les lletres a, b, c, etc.: (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Les notes de comentaris al text o d'ampliació del mateix text han de figurar a peu de pàgina, numerades correlativament.

10. La bibliografia citada tal com ja s'ha descrit, bé al text o a les notes, ha de figurar per ordre alfabètic al final del treball tot adaptant-se als models següents:

a) Llibres: MORIN, E. (1992). *El método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistes: GATES, B. (1990). «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, núm. 3, pàg. 147-158.

c) Capítols de llibres: WHITE, J.; WHITE, P. (1987). «Teachers as political activists», a HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press. Londres, pàg. 171-182.

Aleshores els cognoms i la inicial dels autors citats al text han d'anar en minúscula i sols a la bibliografia final en majúscula.

11. Els articles de caire històric han d'anar citats de forma clàssica.



Universitat de les Illes Balears